

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Neveléstudományi Doktori Iskola  
Vezetője: Dr. Szabolcs Éva, egyetemi tanár  
Neveléstudományi Kutatások Doktori Program  
Vezetője: Dr. Trencsényi László, habil. egyetemi docens

Tölgyessy Zsuzsanna  
A drámapedagógia jelenléte a Vág-Duna-Ipoly eurorégió irodalomóráin  
***Irodalomtanítás, irodalmi nevelés az 5-8. évfolyamon Esztergomban***

Témavezető: Dr. Trencsényi László, habil. egyetemi docens

Hivatalos bíráló bizottság:

Elnök: Dr. Szabolcs Éva, egyetemi tanár, ELTE PPK

Belső bíráló: Dr. Győri János, egyetemi docens, ELTE PPK

Külső bíráló: Dr. Eck Júlia, Pannon Egyetem

Titkár: Dr. Szivák Judit, egyetemi docens, ELTE PPK

Tagok: Dr. Füzfa Balázs, egyetemi docens, NYME

Dr. Vass Vilmos, habil. egyetemi docens, ELTE PPK

# Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék.....	2
----------------------	---

## I. Bevezetés

A. Az értekezés témája.....	5
B. A dolgozat felépítése.....	7

## II. Tények és dilemmák az irodalomtanításban

A. A magyartanítás jellemzői a XX. század végéig	
1. Célkitűzések.....	9
2. Módszerek.....	12
3. Tananyagszervezési módok.....	12
4. Kánon.....	14
B. Az irodalomtanítás más nemzeteknél.....	19
C. A jövőbe vezető utak	
1. A változtatás szükségessége.....	22
2. Tartalmi változtatások.....	24
3. Újabb tanítási modellek.....	28
4. Korszerű tananyagszervezési módok.....	33
D. Az irodalomtanítás presztízse.....	34

## III. A drámapedagógia és az irodalomtanítás

A. Hogyan? - kérdésének fontossága.....	38
B. A drámapedagógia legfőbb jellemzői	
1. A drámapedagógia meghatározása.....	39
2. A drámapedagógia helye a tudományok rendszerében.....	41
3. A pedagógiai célzatú dráma megjelenése .....	42
4. A drámapedagógia története.....	44
5. A drámapedagógia Magyarországon.....	46

6. A drámapedagógia Szlovákiában.....	49
7. A drámapedagógia célkitűzései.....	50
8. Egy hatásvizsgálat eredményei.....	56
9. A dramatikus tevékenységformák osztályozása.....	59
10. A drámapedagógia két ága: DIE (tanítási dráma) és a TIE (színházi nevelés).....	62
11. A drámafoglalkozás fázisai.....	64
12. A drámapedagógiai konvenciók.....	66
13. A drámatanár.....	67
14. A tanári eszközök.....	69
15. A tanuló.....	72
16. A tanár-tanuló viszony.....	74
17. Értékelés a drámaórán.....	75
18. A drámapedagógia mint önálló tudomány.....	76
19. A drámapedagógia szerepe az oktatásban.....	77
C. A drámapedagógia szerepe az irodalomtanítás megújításában.....	79

#### IV. Kutatás Esztergom és Párkány általános iskoláinak felső tagozatán

A. A kutatás alapvetése.....	85
B. A kutatás célja.....	90
C. A kutatás hipotézisei.....	92
D. Az alkalmazott kutatási módszerek	
1. Elvi megfontolások.....	93
2. A konkrét kutatás lefolytatása.....	97
E. A kutatás várt eredményei, gyakorlati hasznossága.....	103

#### V. A kvantitatív elvárásvizsgálat.....104

A. A pedagógusok által kitöltött kérdőívek elemzése.....	104
B. A szülők által kitöltött kérdőívek elemzése.....	112
C. A tanulók által kitöltött kérdőívek elemzése.....	121
D. Az összehasonlítás alapján leszűrhető tanulságok.....	134

## VI. Az irodalomtanárokkal folytatott interjúk elemzése

A. A nem.....	137
B. A végzettség.....	137
C. A pályán töltött idő.....	138
D. Az irodalomtanítás értelmezése	
1. Az összegyűjtött metaforák elemzése.....	139
2. Az elkészített jelentéshálók elemzése.....	141
3. Az irodalomtanárok hitvallása.....	149
E. Az irodalomóra helye a tantárgyak rangsorában.....	151
F. Az irodalomórán alkalmazott módszerek.....	153
G. Az irodalomtanárok kapcsolata a drámapedagógiával.....	155

## VII. Az esztergomi irodalomórák empirikus kutatása

A. A tanórák aktometriai vizsgálata	
1. Elméleti háttér.....	158
2. Az aktometriai felmérés eredményei.....	163
B. A drámapedagógia jelenléte az iskolákban	
1. Drámaóra az egyes iskolákban.....	179
2. Drámapedagógia eszközök az irodalomórán.....	180
C. Az óralátogatások naplóbejegyzései.....	183

## VIII. Összefoglalás

A. A kutatás eredményei: a munkahipotézisek felülvizsgálata.....	187
B. A dolgozat önértékelése.....	190

## IX. Abstract – angol nyelvű összefoglaló.....

## X. Felhasznált irodalom.....

## XI. Mellékletek.....

# I. Bevezetés

## A. Az értekezés témája

24 éve tanítok irodalmat, a pályám felén úgy éreztem, hogy minden tölem telhetőt megteszek, de munkám még sem elég hatékony, ekkor - 1998-ban - kezdtem a drámapedagógiával foglalkozni, amely mind felfogásában, mind módszertanában új utat nyitott meg előttem. Természetesen az óra sikere most sem garantált, de meggyőződésem, hogy az irodalmi művekben mélyebbre, a tanítványaimhoz pedig közelebb tudok eljutni a drámapedagógia segítségével. Magukat az órákat pedig az időből való kilépő flow-érzés és a derű jellemzi, midkettő az alkotó kooperatív tevékenység gyümölcse.

A fentiek tükrében érthető, hogy mikor 2008-ban jelentkeztem az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájába - választott témám a *Drámapedagógia és az irodalomtanítás kapcsolata* volt. Dolgozatom személyes, vallomásos jellegének tehát az oka az, hogy csaknem negyedévszázados oktatói munkám mindennapjainak tapasztalatai állnak mögöttem.

A kutatásomat *A drámapedagógia jelenléte a Vág-Duna-Ipoly eurorégió irodalomóráin* munkacímme kezdtem. Hamarosan a kutatási koncepció átgondolásakor rá kellett jönnöm, hogy mint magyarországi magyar idegenül mozgok Szlovákiában. A szlovákiai magyar nyelvű irodalomtanítást csak a magyarországi oktatáshoz viszonyítva, kitekintésként tudom kutatni, majd bemutatni. A következő szűkítés Esztergom vonzáskörzetéről való lemondás volt, ugyanis nagyon sokszínű Esztergom környéke: vannak eldugott szlovák nemzetiségű falvak (mint például Kesztlőc vagy Pilisszentlélek), főút melletti sváb települések (Tát, Leányvár), ipari kisvárosok (Dorog, Nyergesújfalú), pusztulásnak indult régi bányatelepek (Annadólg, Mogyorósbánya). A helyzet ennél is bonyolultabb, mert bizonyos falurészekeken már a betelepült budapestiek laknak – ilyen például Kesztlőc Újtelepe. Vagyis a mintavétel helye erősen befolyásolhatná az eredményeket, és reprezentatív mintavétel sem tükrözné a valóságot. Így elhatároztam, hogy megpróbálok lehetőség szerint teljes mintára törekedni, de ennek jegyében szűkítettem a mintán. Így csak Esztergom lett a kutatási területem Esztergom-kertváros és Pilisszentlélek nélkül. Emellett még a szlovákiai Párkány magyar tannyelvű alapiskoláját jelöltem meg kutatási bázisnak. A fókuszálás eredménye az lett, hogy a város és a szemben lévő Párkány valamennyi (szándékaim szerint) felsős tagozatos diákjától, tanárjától, szülőjétől kvantitatív, ill. kvalitatív kutatási módszerrel adatokat gyűjtöttem.

Az 5-8. évfolyamot azért céloztam meg, mert az alsó tagozat feladata egyértelmű, vitathatatlan: az olvasás, írás, szövegértés alapkompenciáihoz kell eljuttatni a gyerekeket, az

érettségi előtti négy évfolyamon végzett munkát pedig meghatározzák az érettségi tartalmi, formai követelményei, és e dolgozatban nem szándékoztam foglalkozni a kimeneteli szabályozás milyenségével. Így a közbülső évfolyamokban folyó munkát tettem görcső alá.

Mivel az irodalomtanításon belül a drámapedagógia jelenlétét is vizsgálni szerettem volna, még inkább indokoltabbá vált a választásom. Falus Iván kutatásai<sup>1</sup> alapján tudtam, hogy az interaktív eszközök használata az általános iskola felső tagozatán a legdominánsabb. Ezt a megállapítást egészíti ki Gordon Győri János 2005-ös mintavételen alapuló vizsgálata is miszerint: „az általános iskolai magyartanítás kimutathatóan gazdagabb és finomabban elosztott módszertanra épül, mint a középiskolai.”<sup>2</sup> Így akár egyéni tanári kezdeményezésre, akár a tananyagfejlesztő és módszertani szakemberek, akár az oktatásirányítás-fejlesztés képviselőinek ösztönzésére induló tartalmi, formai megújulás a felső tagozaton, vagyis az 5-8 évfolyamon, valószínűleg a legbiztonságosabban, avagy a felső tagozat az újabb eszközök kipróbálásának tere is lehetne.

Még egy okom volt arra, hogy az 5-8. osztályt vizsgáljam. A munkahelyemen az alsós anyanyelvi módszertan tanítom, és mint rendszeresen érettségiztető elnök folyamatos betekintést nyerek évről évre a középiskolák magyartanításában. A közbülső lépcsőfokok vizsgálata saját oktatói fejlődésem érdekében is szükséges, és ezeken az évfolyamokon előzetes tapasztalatok híján frissebb és objektívebb szemmel tudom figyelemmel kísérni és feltárni az eseményeket.

A főcímben rögzített drámapedagógiai jelenlétből pedig a kutatás által feltárt helyzet miatt lett irodalomtanítás, irodalmi nevelés, hiszen drámaórát a nyolc iskola közül csak háromban találtam, az irodalomórákon pedig drámapedagógia eszköztára (szerepbe lépéssel nem élő szabályjátékokkal együtt) átlagosan 15 %-ot tesz ki. Így az irodalomórák jelentették a kutatás biztos pontját.

Céлом egy konkrét földrajzi terület episztemológiai célú bejárása, a szakirodalom elméleti és a nyert tapasztalati ismeretek révén megtalált szintetikus és analitikus igazság igazolása. Konkrét kutatási céljaim tehát: mit várnak el a tanulás-tanítás résztvevői az irodalomtanítástól, mit a magyartanárok önmaguktól, vagyis mi az irodalomóra rendeltetése, milyen a célok, értékek strukturáltsága; mi történik az irodalomórán gyakorlatban, és milyen a drámapedagógia jelenléte az irodalomórán.

---

<sup>1</sup> Falus Iván: *Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek.* 251. o. In: Golnhöfer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.

<sup>2</sup> Gordon Győri János: *Magyartanítás gyakorlatban.* 2009. jún. 17.

<http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozotti/magyartanitas>. Letöltés: 2011. 10. 24. 8. 10.

Kutatásom várt eredménye az, hogy a mai magyar irodalomtanítás térképén egy helyet – Esztergomot - pontosan megjelöljek.

## B. A dolgozat felépítése

A dolgozat második és harmadik fejezetében az empirikus kutatás számára szükséges elméleti alapokat kívántam megfogalmazni. Így a második fejezet az irodalomtanítás jellemző céljait, módszereit, tananyagszervezési módjait és a tartalmi kérések kapcsán a kánon kérdését tárgyalja. A XXI. századi irodalomtanítás paradigmáinak meghatározása előtt kitekintésként a szakirodalom másodelemzésével írok a tőlünk nyugatra (Németország, Franciaország, Nagy-Britannia, Egyesült Államok), keletre (Oroszország, Japán) és a szomszédban (Szlovákia) fekvő országok, kultúrák irodalomtanítási koncepciójáról és módszereiről. Majd megpróbálom összefoglalva bemutatni a korszerű, jövőbe vezető oktatási célokat, tartalmakat, módszereket, tananyagszervezési módokat. Itt kiemelt szerepet kap az *élményközpontú irodalomtanítás*, amely már előkészíti a drámapedagógiáról szóló harmadik fejezetet, amelyben először a módszertani kérdések fontosságáról írok, majd felvázolom a *drámapedagógia* legfőbb jellemzőit az irodalomtanítással való összefüggésben. Igyekszem definiálni, helyét megkeresni a tudomány és az oktatás világában, gyökereit, céljait, módszereit és a rá jellemző tanár-tanuló viszonyt bemutatni. Valójában a drámapedagógia és az irodalomtanítás - előzőkben elemzett jellemzőivel való - hasonlóságát kerestem, majd a továbbiakban rátértem értekezésem legfontosabb elméleti kérdésére - miért épp a drámapedagógia járulna hozzá az irodalomtanítás megújításához?

A negyedik fejezetben a kutatás elméleti és gyakorlati jellemzőit ismertettem. Indoklom, miért alkalmaztam mind a kvantitatív, mind a kvalitatív kutatási eszközöket. Az ötödik fejezet a kvantitatív kutatásom eredményeit és az eredményekből leszűrhető tanulságokat közli. Összesen 1534 – Mi az irodalomtanítás célja? kérdést tartalmazó - szülői, pedagógusi, tanulói kérdőívet dolgoztam fel.

A hatodik fejezet a 26 irodalomtanárral folytatott interjú eredményeit tárgyalja. Az irodalomtanítás céljára, a használt módszerekre, azon belül a drámás eszközökre, az irodalomóra presztízsére kerestem válaszokat. A hetedik fejezet a meginterjúvott tanárok irodalomóráit elemzi. Az aktometria kutatás felhasználásával négy féle szempontból (megnyilvánuló, funkció, tartalom, információforrás) kaptam konkrét számadatokat az órák idő- és tartalmi szerkezetére vonatkozóan. Emellett a látott drámapedagógiai eszközöket is kigyűjtöttem, ill. naplóbejegyzéseket is rögzítettem az órákon.

Az összefoglalásban a kutatásom eredményeit szembesítem a hipotéziseimmel, ill. a tapasztaltak alapján újabb - egy következő kutatás alapjait adó - hipotéziseket állítok föl. Legvégül önreflexióval élve a célok-lehetőségek-elvégzett feladatok mérlegét kívánom megvonni.

A felhasznált irodalomjegyzék után a mellékletben megtalálhatóak a kérdőívek, az interjúk vázlata, a magyartanárokkal az interjúk során készítettett jelentéshálók eredeti rajzainak másolatai, az elvárás- és aktometriai vizsgálat konkrét számadatai excel táblázatban.



## II. Tények és dilemmák az irodalomtanításban

### A. A magyartanítás jellemzői a XX. század végéig

#### 1. Célkitűzések

Közép- és Kelet-Európában az erősen centralizált államok a felülről elindított és visszafogott reformokkal folyamatosan politikai-hatalmi ellenőrzés alatt tartották az oktatásügyet – ahogy Mária Terézia fogalmazott: „Die Schule ist und bleibt ein Politikum” - az iskolaügy politikum, azaz államhatalmi kérdés. Vagy, ahogy Mihály Ottó fogalmaz kissé sarkosan: „Az államhatalom mindvégig a közoktatásügy teljes birtoklására, az államhatalmi céloknak való totális alárendelésére törekedett.”<sup>3</sup> Ez a tény a magyar iskolák életét a XX. században is meghatározta.

Magyarországon az irodalom tantárgy különleges státusú volt a rendszerváltásig: nemzeti, etikai identitásunk kialakítóját láttuk/látjuk benne. Míg a polgárosult országokban már a XIX. században is a klasszikus műveltség átadása mellett fontos volt a polgári léthez szükséges alaptulajdonságok, képességek megteremtése, addig Közép-Európában az iskola a nehezen megragadható, távoli, erkölcsös jövőre igyekezett felkészíteni a gyerekeket.<sup>4</sup> Emellett nálunk a műveltség átadása ismeretek, tények, sőt memoriterek halmazának átadását jelentette. Tolnai Vilmos *Bevezetés az irodalomtudományba* című művében 1924-ben ennél többrétűbb feladatokat jelöl ki az irodalomtanítás számára, melyek az ember nemesítése, az erkölcsi nevelés, a hazafiúi öntudat erősítése, az esztétikai képességek.

Sipos Lajos megfogalmazása szerint az Arany János által megfogalmazott nemzeti érzés az irodalomtanításban az 1950-es évekig volt meghatározó, utána ennek helyére a rendszerváltásig a realizmus, ill. a népiesség stílusának magasztalása és a pártosság, azaz a „szocialista ember” nevelése került, majd az ideológia alapú oktatás leváltását 1978 után egy inkább esztétikai központú magyartanítási program cserélte le.<sup>5</sup> Mihály Ottó ehhez hozzáteszi,

---

<sup>3</sup> Mihály Ottó: *Fordulat és pedagógia*. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. Okker- Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp., 1999. 241. o.

<sup>4</sup> Gordon Györi János: *Kötelező közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában*. Könyv és Nevelés. 2009/2. 28. o.

<sup>5</sup> Sipos Lajos: *Iskolaszervezet, irodalom fogalom, irodalomtanítás Magyarországon*. 16-29. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

hogy a szocialista ember nevelése jelszaibaiban a mindenoldalúan és harmonikusan fejlett embereszmény állt, de valójában az átsztaálinizált porosz típusú alattvalóvá nevelés folyt.<sup>6</sup>

1978 után egyszerre újultak meg a tanítási tartalmak, ezzel együtt a tankönyvek (Szegegy-Maszák Mihály, Veres András és kollégáik – vagyis a Németh G. Béla-tanítványok – által készített tankönyveknek, illetve Madocsa László könyvének) köszönhetően<sup>7</sup>. A világirodalmat a világon egyedülálló módon a művek csaknem 50 százaléka képviselte. Ennek az oka a „népek hazája, nagyvilág” ill. „nemzetközivé válik holnapra a világ” ideológiájának sajátos elegyében túl az volt, hogy az idegennyelvek oktatásából teljesen kiszorult az irodalmi szövegek tanulmányozása, és a műveltség világirodalomra vonatkozó ismereteit a magyaróra tudta egyedül közvetíteni. Szabolcsi Miklós helyesli ez a tendenciát, szerinte a 40-60 százalékos arány lenne a megfelelő a magyar irodalom és a nem magyar irodalom viszonyában, ugyanis „az lenne helyes, ha a magyar irodalom műveit világirodalmi kontextusba állítva tudnánk megmutatni.”<sup>8</sup> Ebből következően 1978-ban a törzsanyaghoz óriási kiegészítő anyag került. Az érem másik oldalához azonban hozzátartozik, hogy ekkor kerülhetek vissza a tananyagba a XX. századi polgári szerzők – mint Ottlik, Kafka, Hrabal.

Kerber Zoltán szerint 1978 után a szocialista ideológia szembeni ellenérzés a tárgyat, és tankönyveket is kissé ezoterikussá, élet- és életkoridegenné tette.<sup>9</sup> „A tananyag-kiválasztás ideológiai-politikai kontrollja enyhítéséért – vonja le a mérleget Mihály Ottó -, a tudomány és a magyar kultúra kontrolljának erősítéséért, azaz a szakmaiság növeléséért cserébe az egycentrumú politikai hatalom változatlanul megtarthatta az iskola totális adminisztratív és bürokratikus kontrollját.”<sup>10</sup>

A rendszerváltás után a NAT 1995-ben hangsúlyosan rögzítette a magyar nyelv és irodalom helyét a műveltségterületek között: az első helyre tette, (ennek ellentmondani látszott a gyakorlatban, hogy mind az előző tantervhez, mind az OECD-átlaghoz képest csökkentek az ajánlás szerinti magyaróraszámok a felső tagozaton). Az általános követelmények hangsúlyeltolódást jelentettek az eddigiekhez képest: a kommunikációs képességek mellett a tanulási képesség, erkölcsi, esztétikai érzékenység fejlesztése került előtérbe az ismeretátadás helyett. Két neuralgikus pontja volt a NAT-nak: a fentiekben már említett - az óraszámok

<sup>6</sup> Mihály Ottó: *Fordulat és pedagógia*. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. Okker- Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp., 1999. 234-279. o.

<sup>7</sup> Gordon Győri János: *A magyartanítás mestersége. Mestertanárok a magyartanításról. Beszélgetés tíz kiemelkedő jelentőségű magyartanítással*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2004. 4. o.

<sup>8</sup> Szabolcsi Miklós: *Új kihívások az irodalomtanításban*. ÚPSZ. 2000. 11. szám, 106. o.

<sup>9</sup> Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*. ÚPSZ, 2002. október, 45. o.

<sup>10</sup> Mihály Ottó: *Fordulat és pedagógia*. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. Okker- Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp., 1999. 244. o.

százalékban meghatározott kérdése (12-14 éves korosztályban ajánlott heti három óra) - és a kötelező művek listája, amelyet egyesek szűkítettek volna, mások növeltek volna.<sup>11</sup> A 2000-ben megjelent kerettanterv visszatért a tantárgyakhoz és az éves óraszámokhoz, amely a felső tagozaton heti négy órát jelent, vagyis gyakorlatilag két irodalom és két nyelvtanórát, emellett erősítette a kronologikus irodalomtanítás egyeduralmát.<sup>12</sup> A 2003-as törvényt követő új NAT elvileg szűkítette a tananyagot, a hangsúlyok kijelölésével: pályaképeket, portrékat és látásmódokat kér számon az érettségien, de a hagyomány általában átírta ezt a törekvést – a látásmód kategórián belül Jókaiból mindig tétel lesz, Nemes Nagy Ágnesből, Szilágyi Domokosból, Mészöly Miklósból vagy Juhász Ferencből igen ritkán, hogy és nevük mellett egy-egy művük is eljutott az irodalomórára - az csak remélhető.<sup>13</sup>

Széplaki György értekezése<sup>14</sup> hüen tükrözi az irodalomtanárok közgondolkodását az ezredfordulón: „Az iskolai műelemzés követő jellegű, nem dolgozhat állandóan a legújabb módszerekkel valami új felfedezése érdekében.” „Elméleti alapok nélkül nem lehet elemezni, hogy a tanítás élményszerűsége megmaradjon, arra kell törekedni, hogy az elmélet ne cél, hanem eszköz legyen.”<sup>15</sup> „A tanítás középpontjában a művek és az alkotók állnak. A hiba nem az irodalomtörténeti szemlélet, hiszen az messzemenően helyes, hanem a kizárólagos és merev alkalmazása.”<sup>16</sup> Javasolja a Bécsy Tamás-i elemzési módokat – vagyis irodalomelméleti, műnem- és műfajtörténeti, irodalomtörténeti, nyelvészeti (szövegtani, stilisztikai, verstani), filozófiai és az archetípusok szerinti elemzést. A tanári szubjektivitás bizonyos keretek közt megengedhető<sup>17</sup> - állítja Széplaki György, de a tanulói befogadásról szó sem esik, mintha az adott mű csak a tanár értelmezésével tudna hatni a diákokra.

Az életrajzot és a korrajzt mellőző műközpontú irodalomtanítást modern irodalomtanításnak nevezi Kerber Zoltán, a befogadó-orientált, élményközpontú, a populáris regisztert is a tanításba emelő, az eltérő véleményekre koncentráló, az intertextuális kapcsolatokra figyelő és a komputeres világot is beemelő egyfajta hipertextuális tanítást pedig posztmodernekként. Majd megállapítja 2002-ben, hogy az egész magyar irodalomtanítás jórészt

---

<sup>11</sup> Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*. ÚPSZ 2002. október, 47. o.

<sup>12</sup> Uo. 49. o.

<sup>13</sup> Mondom ezt 11 éves érettségi elnöki tapasztalataim alapján. Az okát a tanári túlterheltségében és alulfizettségében látom: sokkal kisebb energia Jókaiból felkészíteni az osztályt, mint Szilágyi Domokosból.

<sup>14</sup> Széplaki György: *Műelemzés, műértelmezés az általános iskolában*. 249-261. o. In: Cs. Varga István -Vilcek Béla: *Irodalomtörténet, irodalomértés*. ELTE TFK 1995.

<sup>15</sup> Uo. 250-251. o.

<sup>16</sup> Uo. 249-250. o.

<sup>17</sup> Uo. 252. o.

még a modern előtti szakaszban van.<sup>18</sup> Óralátogatásaim során hasonló tapasztalatokat szereztem én is.

A nyelvtan és irodalom viszonyáról annyit mondanék, hogy két egymással alig érintkező, párhuzamos stúdiumként tartották nyilván a két tárgyat a XX. században, és hagyományosan az irodalom jelentősége megelőzte a nyelvtanét, melynek törzsanyaga a leíró grammatika volt.

## 2. Módszerek

A 60-80-as évek mestertanárai alapvetően két módszert említettek hangsúlyosabban Gordon Győri János könyvében.<sup>19</sup> Részben a tanári előadást, a prelegálást (igaz, nem annyira saját maguk által alkalmazott módszerként, mint inkább diákként magyarórákon megismert és kedvelt tanári módszerként), másrészt a kérdeve kifejtő módszert. Ez a módszer valójában ekkortól tudott igazán érvényesülni, bár többen meggyőzően beszélnek arról, hogy jobb tanárok esetében mennyire fontos, diákként pedig mennyire élményt nyújtó volt ez a módszer már jóval korábban, akár a második világháború előtt is. De az is jól érezhető az interjúadók szavaiból, hogy ez a lehetőség az ötvenes, hatvanas évek beszorítottságain túljutva szó szerinti és átvitt értelemben egyaránt felszabadító erejű volt számukra és tanítványaik számára is: a valóban értelmes magyarórai együttgondolkodásnak a lehetőségét jelentette.

A kérdeve kifejtő módszer pályafutása az Amerikai Egyesült Államok és a nyugat-európai országok oktatásában a 20. század elejétől nyomon kísérhető, és paradox módon hozzánk 1978 körül jutott el, mikor a világirodalom oktatása szempontjából még bővült is a tananyag, és ez a tény az új módszer általános beépítését roppant nehezítette.<sup>20</sup>

## 3. Tananyagszervezési módok

Arató László idézi tanulmányában Arany Jánost, aki szerint először a legújabb kort, utána a régebbi korokat ajánlatos tanítani a nebulóknak – „könnyebb a gyerekeknek, mint a zumtuchel, vonzóbb is.”<sup>21</sup> Ennek ellenére még a 2007-es tantervmódosítás után kiadott ajánlott kerettantervekben is a hatodik osztálytól az érettségiig a tananyagszervezés alapja a kezdetektől induló kronológia, amelyhez mindig szükségszerűen kapcsolódnak tananyag-szervezési

---

<sup>18</sup> Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*. ÚPSZ 2002. október, 51. o.

<sup>19</sup> Gordon Győri János: *A magyartanítás mestersége. Mestertanárok a magyartanításról. Beszélgetés tíz kiemelkedő jelentőségű magyartanárval*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2004.

<sup>20</sup> Uo. 5-6. o.

<sup>21</sup> Arató László: *A tananyagkiválasztás és elrendezés néhány lehetséges modellje*. 114. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

„mellékszempontok”. Mint például a tananyag kronológiai+műnembeli/műfajbeli strukturálása (egy-egy nagyobb korszakon belül az irodalmi ismeretek műnemek/műfajok szerint való taglálása), vagy kronológia+világirodalom/magyar irodalom felosztás, vagy kronológia+műnem+világirodalom/magyar irodalom felosztás vagy hasonló.<sup>22</sup>

A század végén az irodalomtanárok egy része – élen Arató Lászlóval, Bókay Antallal és Pála Károllyal - támadást indítottak a kronologikus szervezésű, irodalomtörténet alapú irodalomtanítás ellen. Veres András viszont, mintegy vitát indítva, az irodalomtörténeti oktatási gyakorlat fenntartása mellett érvelt, noha ő is kerüendőnek tartja az irodalomtörténeti kronológia kizárólagosságát, dominanciáját. „Ha valaki a teljesség ígérétében tanít, nyilván kifut az időből – ez könnyen belátható. De nem világos, hogy miért a kronologikus tananyag-elrendezést – kell okolni az abszurd teljesség-igényért. (...) Végül is a kronológia egy formális, önmagában üres koordináta-rendszer, amelynek az időbeli pozicionálás az egyetlen, de mással nem pótolható funkciója. Vele kapcsolatosan nem indokolt sem az elaprózás, sem a teljesség-igény vádjá. Mert a kronologikus váz csupán keret; az pedig, hogy mivel töltjük ki, már a mi értékszempontjaink és rendezési stratégiánk függvénye.”<sup>23</sup> Veres András tanulmányában meglehetősen részletességgel dolgozza ki az irodalomtörténeti szempontú oktatást pártoló érveket, s több esetben kitér a tanári feladatokra is. „A magyartanárok nincsenek irigylésre méltó helyzetben. Sokan úgy tesznek, mintha most is a felsőbb hatalmak döntenének helyettük. Van, aki úgy gondolja: az egyetemre kellene bízni az irodalomtörténet oktatását. Persze ez azzal járna, hogy idővel csak a bölcsészek tudnák, hogy mi fán terem. Mások azt mondják: nem a szövegek története a fontos, hanem a szövegekből kinyerhető történelem. (Ami akár megoldás is lehetne, ha tudnák, hogyan kell 'kinyerni'.) Sokan csak azt érzékelik, hogy megszűntek a biztos fogódzók, hogy magukra maradtak, és még magukra sem számíthatnak. Végül vannak olyanok is (nem valami sokan), akik lázasan keresik a piacon az éppen kelendő árut, mert szeretnének korszerűek lenni. Az irodalomtörténeti megközelítés elutasítása mögött is efféle „lépéstartó” motivációt sejtek. Az eredmény viszont fölöttébb kétséges, mert nem állítanak semmi olyat a fejlődés-modell helyébe, ami belátható előnyökkel kecsegtet. A kronologikus irodalomtanítással szemben csak űr van és zűrzavar” – summázza véleményét Veres András,<sup>24</sup> akivel az irodalomtanítással kapcsolatos írások vitatkoznak ugyan, de az oktatás a gyakorlatban még mindig jórészt a kronológia alapján folyik a hatodik osztály második felétől kezdve.

<sup>22</sup> Gordon Győri János: *A magyartanítás mestersége. Mestertanárok a magyartanításról. Beszélgetés tíz kiemelkedő jelentőségű magyartanárral*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2004. 8. o.

<sup>23</sup> Veres András: *A magyartanítás elméleti dilemmái*. 529. o. In: *Látókörök metszése*. Szerk.: Zemplényi Ferenc. Gondolat Kiadó, Bp., 2003.

<sup>24</sup> Uo. 532.

A másik hagyományos jellemzője az irodalomtanításnak a teljességre való törekvés, „ami a kapkodást, az örökös vesszőfutást az idővel, a fetiszizált tananyaggal eredményezi”.<sup>25</sup> „A tananyagmassza iszonyatos tempót diktál, közben a magyartanítás elfelejtett élményközpontú lenni”<sup>26</sup> – vonja le a következtetést Arató László.

#### 4. Kánon

Minden írásos kultúra rendelkezik normaként és modellként tekintett művek és szerzők listájával – vagyis kánonnal. „Ez a kánon lehet többé-kevésbé kiterjedt, liberális vagy szűkre szabott, ám mindenképpen megszabott, megkérdőjelezhetetlen, szükségszerűen elfogandó korpusz kell, hogy legyen”- írja Petrucci olasz kutató.<sup>27</sup> A kánon a kulturális koherencia eszköze: „valójában a rituális koherencia folytatódása az írásos hagyományozás közegében” – jelenti ki Jan Assmann.<sup>28</sup> „Az irodalmi kánonok szűk jelentésben a jóváhagyott művek, szerzők és műfajok rendszerének tekinthetők, amelyek közeli rokonságban állnak az értelmezői közösségekkel, s tágabb értelemben a kultúrák képzésének nyelvtanaiként foghatók fel”<sup>29</sup> - állítja Dobos István. A kánon koronként és kultúráként változó szemléletmód és „az irodalmi művek kiválasztását, értelmezését, rangsorolását, osztályozását elősegítő szempontrendszer – állapítja meg Molnár Gábor Tamás -, mely többnyire szorosan kötődik egy adott kultúra pillanatnyi állapotához, mintegy annak kifejezésére szolgál.”<sup>30</sup> Vagyis egy adott kultúra nem létezhet vele adekvát, kanonizált értelmezésű kanonikus szövegek nélkül.

A kánont a hatalom által fenntartott és irányított kulturális intézmények hozzák létre, hiszen a kánon nem magától jön létre, hanem vannak olyan kulturális, oktatási intézmények, amelyek előállításával, fenntartásával, ill. megváltoztatásával foglalkoznak<sup>31</sup> - írja Kálmán C. György -, és saját tudományos apparátusuk segítségével az objektivitás látszatát kölcsönzik számára”<sup>32</sup> - egészíti ki Szilágyi Márton. A kánont a mindenkori hatalom által konstruált és kontrollált, s első számú célja nem különféle értékrendek, hanem saját pozíciójának

<sup>25</sup> Arató László: *A tananyagválasztás és elrendezés néhány lehetséges modellje*. 113.o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>26</sup> Arató László: *Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán*. 149. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>27</sup> Petrucci, Armando: *Olvasás az olvasásért. Az olvasás jövője*. 385. o. In: Cavallo, Guglielmo – Chartier, Roger (szerk.): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi Kiadó, Bp., 2000.

<sup>28</sup> Jan Assmann: *Kulturális emlékezet*. Atlantisz, Bp., 2004. 105. o.

<sup>29</sup> Dobos István: *Bevezető*. 9. o. In: *Kánon és kanonizáció*. Szerk. Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály, Csokonai, Debrecen, 2003.

<sup>30</sup> Molnár Gábor Tamás: *Világirodalom a modernség után*. Hatágú Sip Alapítvány, Bp., 2005. 20. o.

<sup>31</sup> Kálmán C. György: *A kis népek kánonjainak vizsgálata – Néhány módszertani megjegyzés*. Helikon. 1998. 255. o.

<sup>32</sup> Szilágyi Márton: *Kritika és irodalomtörténet, avagy miért érdemes XIX. századi szövegeket olvasnunk*. 8-9. o. In: *Az újraértékelt hagyomány. Tanulmányok, esszék*. Szerk. Keresztury Tibor, Mészáros Sándor, Szirák Péter, Alföld Szerkesztőség, Debrecen, 1996.

megszilárdítása és továbbörökítése<sup>33</sup> - összegzi Dobos István. Vagyis a kultúra termékei nem az esztétika, hanem az aktuális nemzeti, vallásos vagy politikai eszmék és értékek alapján választódnak ki.

Trencsényi László 2011 januárjában<sup>34</sup> visszautasítja a jogszabályok által érvényesített nemzeti<sup>35</sup> kánont és a kötelezően alkalmazandó kerettanterveket. Véleménye szerint a kulturális kánont (kánonokat) nem lehet jogszabályokkal körülírni, azt a köz maga érvényesíti, teremti folyamatosan újra és újra. Knausz Imre reflektált a fenti cikkekre a IV. Miskolci Tani-tani Konferencián 2011. február 4-én, szerinte nélkülözhetetlen a nemzeti műveltség abból a célból, hogy az állampolgárok megértsék egymást a közügyekről folytatott demokratikus diskurzus során. A nemzeti identitás megerősítése pedig stabilabbá és hosszú távon életképebbé teheti az államot. Esterházy Péter kifejező megfogalmazását is idézi: „A tradíció azért jó, fontos, mert nem kell folyton külön mindent átgondolni, elég csak az egészet. Aki az egészlől gondolkodik, az nincs egyedül.”<sup>36</sup> Knausz Imre véleménye szerint a nemzeti műveltséget Magyarországon a szempontváltás rutinszerű alkalmazása, a kánonok és kulturális regiszterek közötti szabad mozgás és váltás képessége kell, hogy jellemezze.

Golden Dániel állítása szerint a magyar nemzeti kánon szerkezete könnyen lehetővé tette az ideológiák beépülését, és e folyamat eredményeként az automatizálódott rutininterpretációk elidegenítették a befogadókat a kanonizált korpusztól, így a kánon lassan elnémult, képtelenné vált az olvasók megszólítására, a zárt kánon pedig halott kánonná válva lassan felszámolja önmagát.<sup>37</sup> Ez alapján a hivatalos, propagált kánon mellett létezhetnek implicit vagy akár ellenkánonok is: az iskolai kötelező olvasmánylisták mellett az ifjúsági populáris szubkultúrának is vannak alapművei, ill. manapság inkább alapfilmjei.

A fentieket árnyalja Szegedy-Maszák Mihály, amikor a kánonalkotás törékeny voltáról ír: „hiú ábránd az irodalmi művet véglegesíthető, zárt nyelvi képződménynek tekinteni, mert az sokkal inkább a zenei kompozícióhoz hasonlít, amelynél a kotta lezárásával az alkotás folyamata egyáltalán nem ér véget. Ha az egyes mű nem tekinthető állandónak, akkor még kevésbé mondható ez el a művek érvényesnek, hitelesnek tekintett csoportjáról és értelmezéséről.”<sup>38</sup>

---

<sup>33</sup> Dobos István: *Bevezető*. 7. o. In: *Kánon és kanonizáció*. Szerk. Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály, Csokonai, Debrecen, 2003.

<sup>34</sup> Trencsényi László: *Kulturális parancsuralom*. Népszabadság 2011. jan. 3.

<sup>35</sup> Knausz Imre: A nemzet fogalma az egyik törzsi kultúrában szentség, a másikban démon.” [Knausz Imre: Nemzetépítés és Nemzeti alaptanterv](http://Knausz-Imre.Nemzetepites-es-Nemzeti-alaptanterv.tani-tani.info) tani-tani.info, 2011. febr. 09. - 15:00

<sup>36</sup> Uo. ill. Esterházy Péter: *Jegyzetek I könyvhöz*. In: *A szabadság nehéz mómora*. Magvető Kiadó, Bp., 2003. 352. o.

<sup>37</sup> Golden Dániel: *Kánon és közoktatás – az irodalomtanítás esélyei*. 11. o. In: *Kánon és olvasás. Kultúra és közvetítés II*. Szerk.: Bengi László – Sz. Molnár Szilvia, Fiala Irók Szövetsége, Bp., 2002.

<sup>38</sup> Szegedy-Maszák Mihály: *Megértés, fordítás, kánon*. Kalligram, Pozsony, 2008. 149. o.

Szerinte: „a kánont csakis az értékörzés védekező távlatából lehet kijelölni. A kánonok lényegéhez tartozik, hogy már megalkotásuk pillanatában érvényüket veszítik. Nélkülük elképzelhetetlen műalkotások megközelítése, de a megértés egyszersmind a létező kánonok rombolását teszi szükségessé. Ez a kettősség olyannyira elválaszthatatlan a művészet, s így az irodalom létezési módjától, történetiségétől, hogy egyetlen olvasó sem függetlenítheti magát tőle. Olvasni annyit jelent, mint megtagadni olyan kánonokat, amelyeket elődeink alakítottak ki.”<sup>39</sup> „Utólag minden kánon idejétmúltnak látszik, sőt minél maradandóbb értékű egy műalkotás, annál inkább számíthatunk rá, hogy a mi értelmezésünk is éppoly hamar elavul, mint elődeinké”<sup>40</sup> – jegyzi meg Szegedy-Maszák Mihály.

A helyzet jelenünkben bonyolultabb, mert az elmúlt korok kánonai továbbélnek, de leválasztódnak a műről, az olvasásról – köszönhetően többek között Mohácsy Károly látszólag diákbarát, valójában vizsgabarát<sup>41</sup> tankönyveinek, vagyis a tanított művek tartalmának olvasmányos, részletes, akár tanórai ismertetésének, és egyéb *Kötelezők* röviden kiadásoknak. Az olvasás szokásának sorvadása miatt a tanulók nagy része magához a művekhez el sem jut, csak a kanonizált értelmezésekig. Sőt a taposómalomba kényszerített magyartanár is már csak a tankönyv, szakirodalom szövege, és nem saját, friss olvasmányélmény birtokában kezd egy irodalmi mű tanításába.<sup>42</sup>

A kánon rangot is jelent: olyan műalkotások, amelyek az irodalmi nyilvánosság konszenzusa révén példaképpé váltak vagy felvételtek az iskolai olvasmányok kánonába, észrevétlenül kerülhetnek be esztétikai normaként egy tradícióba, és mint eleve adott elvárások határozhatják meg a későbbi generációk beállítódását<sup>43</sup> – írja Hans Robert Jauss. A múlt irodalmából példaként felmutatott mű és mások ítéletei hatnak ránk – különösen gyermekkorunkban -, a korábbi értelmezések is alakítják saját olvasatunkat, sőt a leendő műalkotásokat is – tisztelet és elutasítás között sokféle lehet ez a hatás.

A kultúrák intézményei – a könyvtáraktól az iskolákig – elképzelhetetlenek érvényes, elfogadott kánonok nélkül. Bármely értelmezés elterjesztését az iskolák teszik lehetővé. A kánon segíti a kultúráközvetítést, ugyanis: „Az olvasóközönség legnagyobb hányada csak a kánon részeként emlegetett művekhez fér hozzá, ezeket ismeri, tehát a hozzáférhetőség és a

<sup>39</sup> Szegedy-Maszák Mihály: *Kánon és de(kon)strukció*. 45. o. In: Szegedy-Maszák Mihály: *Irodalmi kánonok*. Csokonai, Debrecen, 1998.

<sup>40</sup> Szegedy-Maszák Mihály: *Megértés, fordítás, kánon*. Kalligram, Pozsony, 2008. 116. o.

<sup>41</sup> Arató László kifejezése – idézi Kerber Zoltán. Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*. ÚPSZ, 2002. október, 48. o.

<sup>42</sup> Vö. „Nem írok, nem olvasok – magyartanár vagyok!” – fakadt ki az egyik interjú során egy nyolcosztályos gimnázium magyartanára.

<sup>43</sup> Hans Robert Jauss: *A recepcióelméleti megközelítés részletessége*. 125. o. In: Uő: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris, Bp., 1997.



sokszorosíthatóság sem elhanyagolható szempont, ha a kanonizáció folyamatát vizsgáljuk” – szögezi le Szegedy-Maszák Mihály 1992-ben.<sup>44</sup> Napjainkban azonban sem a könyvek ára, szemben más árucikkek esetében, sem az iskolák csökkenő tekintélye sem segít az irodalmi művek közötti eligazodásban, a minőség megtalálásában. Sőt az internethasználat általánossá válásával a hozzáférhetőség és sokszorosítás technikája gyökeresen megváltozott: egy példányú műnek lehet számtalan befogadója.

Az iskolai oktatás is visszahat a kánonképzésre: a kánon és a tananyag egymást feltételezik. „Félünk – írja Arató László -, ha egy művet, egy szerzőt a közoktatásban nem tanítunk, az kiesik a nemzeti kánonból, a közös műveltséganyagból.”<sup>45</sup> Ezért is folyik a teljesség igényében az irodalomtanítás, amely azonban az irodalomtanárok zaklatott rohanását okozza.

Ma mind Nyugaton (pl. az Egyesült Államokban), mind Keleten (a volt szocialista országokban) megjelenik a kánonok mellőzésének, sőt elvetésének gyakorlata. Az olasz kutató – Armando Petrucci – felhívja a figyelmünket arra is, hogy ilyesmi a történelemben legalább két alkalommal sor került. „Egyszer a 3. és 4. század között, amikor a keresztény kultúra fellázadt a pogány hagyomány ellen, és saját kánonjával váltotta fel a görög és latin szerzőket; s másodjára a 14. és 16. század között, amikor az olasz humanisták vetették el a skolasztikus kultúra kánonját, hogy egy másikkal, elsősorban a latin és görög klasszikusokéval helyettesítsék azt. Az elutasítás egyik esetben sem volt teljes: a keresztények nem mondtak le Vergiliusról, a humanisták az egyházatyákról; s másfelől az elvetett kánon egy része idővel ismét bekerült az újabb kánonba.”<sup>46</sup> A XX. században Magyarországon a politikai változásoknak köszönhetően többször is történt kánonváltás – a polgári irodalmat az 50-es években a szocialista irodalom szorította ki, majd 1978-tól fokozatosan visszatérhettek a polgári szerzők, viszonylagosan folytonosságát folyamatos aktualizálás árán leginkább a klasszikus népi irodalom (Petőfi, Arany) tarthatta meg.

A jövőben valószínűleg a kanonizáció módja is változni fog: ma még a két világ párhuzamosan létezik: napjaink diákjait az iskolákban még elsősorban a minimum 50 éves, kanonizált kötelező irodalom várja, de szabadidejét már a facebook „percrekészt” anyagai töltik ki. Az intézményi és ideológiai struktúrák (egyház, iskola, polgári demokrácia) válságából fakadóan, ill. a tömegek írás- és olvasástudásának és az olvasható szövegek könnyebb hozzáférhetősége folytán a posztmodern olvasás egyetlen imperativuson alapszik – állítja az

---

<sup>44</sup> Szegedy-Maszák Mihály: *A bizony(italan)ság ábrándja. Kánonképződés a posztmodern korban*. Literatura, 1992., 128-129. o.

<sup>45</sup> Arató László: *A tananyagkiválasztás és elrendezés néhány lehetséges modellje*. 121.o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>46</sup> Petrucci, Armando: *Olvasás az olvasásért. Az olvasás jövője*. 393. o. In: Cavallo, Guglielmo – Chartier, Roger (szerk.): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi Kiadó, Bp., 2000.

előbb is idézett olasz kutató: „azt olvasok, amit akarok.”<sup>47</sup> Még hozzátesszi, hogy az elektronikus eszközök uniformizált globalitása szöges ellentétben áll az olvasás sokszínűségével, minden szabályt nélkülöző egyéni és kiscsoportos gyakorlatával.<sup>48</sup>

Golden Dániel az eddigi merev kánonfogalmat felülíró kánonfogalmat vezetett be, amely leginkább egy nyitott, bővíthető, csökkenthető, vagyis folyamatosan változó olvasmánylistához hasonlatos. Véleménye szerint: „A posztmodern irodalomszemlélet és pedagógia korántsem kánonellenes; feladatának nem a kánonok eltörlését, hanem szerepük tudatosítását tekint, képessé téve a tanulókat a kánonok előfeltevéseinek felismerésére és a köztük való tudatos választásra.”<sup>49</sup> Éliás Balázs hasonlólt állít: „... a kánon jogosultsága vagy érvénytelensége különösen fontos kérdés az oktatás szempontjából, e vita elválaszthatatlan az irodalom, sőt a művészetek taníthatóságától. A kánonalkotással való leszámolás helyett kívánatos volna a válogatás képességét elsajátíttatni a felnövekvő generációkkal.”<sup>50</sup>

Mások a szerint a kánon és az irodalmi hagyomány egymást feltételezik. Sipos Lajos szerint szükséges - a generációk közötti kapcsolat miatt is - egy minimalizált műveltségbeli kánon tanítása.<sup>51</sup> Fenyő D. György állítása szerint az irodalomtantárgy természete szerint konzervatív, és feladata az irodalmi hagyomány őrzése.<sup>52</sup> Balatoni Teréz feladatul azt tűzi ki a magyartanárok elé, hogy ne mondjanak le a hagyományos műveltség átadásáról, de egyben próbáljanak alkalmazkodni is az új korhoz.<sup>53</sup>

Szabolcsi Miklós azért tartja fontosnak és fenntartásra méltónak a kánont, mert alapját adja a nemzeti kohéziónak, de hozzátesszi, hogy alapját a 19 századi és a 20. századi irodalom kell, hogy tegye. „A kánon gyarapodása ugyanis lefelé nyomja, lefelé összeszorítja a régebbi irodalmat. Én azt hiszem, hogy gyakorlatilag nekünk is a klasszikus kánon megtartásáért s az újabb befogadásáért a régebbi korok műveit erősebben kell szelektálnunk, vagyis hozzá kell fogni az irodalomtörténeti vagy kultúrtörténeti teljesség illúziójával felvett anyagok szelekciójához.”<sup>54</sup>

---

<sup>47</sup> Uo. 395. o.

<sup>48</sup> Uo. 400. o.

<sup>49</sup> Golden Dániel: *Kánon és közoktatás – az irodalomtanítás esélyei*. 23-24. o. In: *Kánon és olvasás. Kultúra és közvetítés II.* Szerk. Bengi László – Sz. Molnár Szilvia, Fiatal Írók Szövetsége, Bp., 2002.

<sup>50</sup> Éliás Balázs: *A paradigmaváltás dilemmái a középfokú irodalomtanításban*. Iskolakultúra, 2000/ 11. 48. o.

<sup>51</sup> Sipos Lajos: *Iskolaszervezet, irodalom fogalom, irodalomtanítás Magyarországon*. 17. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>52</sup> Fenyő D. György: *"Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?" A kérdésre válaszol: Arató László, Balatoni Teréz, Cserhalmi Zsuzsa, Fenyő D. György, Fűzfa Balázs, Orbán Gyöngyi*. 32. o. In: *Könyv és Nevelés*, 2002/4.

<sup>53</sup> Balatoni Teréz: *"Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?" A kérdésre válaszol: Arató László, Balatoni Teréz, Cserhalmi Zsuzsa, Fenyő D. György, Fűzfa Balázs, Orbán Gyöngyi*. 23. o. In: *Könyv és Nevelés*, 2002/4.

<sup>54</sup> Szabolcsi Miklós: *Új kihívások az irodalomtanításban*. ÚPSZ. 2000. 11. szám, 106. o.

Ehhez kapcsolódik Knausz Imre véleménye, aki szerint a tradíció átvételénél kulcsfontosságú annak nem tekintélyalapú, hanem kritikai elsajátítása, de azt is hangsúlyozza, hogy az emberromboló kulturális autizmus ellen is fel kell venni a harcot. Szükségesnek érzi a szakítást a „mérőföld széles, hüvelyknyi mély” tananyaggal: egyszerűen többet kell foglalkozni egy-egy témával a mélyebb megértés érdekében, ezért szükségesek az interaktív, időigényes módszerek alkalmazására is, mint a csoportmunka, a dráma és a projekt. Ennek a megvalósításának feltétele a klasszikus műveltség felülvizsgálata. „Ez az igény ugyanis nemcsak illuzórikus, hanem szükségtelen is. Az információs forradalom korában az adatok tudása elvesztette önértékét, miközben az összefüggő narratívák ismerete felértékelődött. Új tudáselemek bevitelére azonban szintén elengedhetetlen - ezek: az önismeret, populáris kultúra és a jelenismeret, amelyek révén a kulturális tradíció sikeresebben találkozhat a tanulókkal.”<sup>55</sup>

Tehát fontos lenne egy korszerű műveltség, kánon definíció megalkotása a továbblépéshez, ugyanis a jelenlegi helyzet inkább nehezít, mint könnyít a magyartanár dolgán, mert a hagyományos (Iliásztól eljutni Kertész Imréig) és az új elvárásoknak (szövegértés, műközpontú elemzési készségek kialakítása, kommunikációs képesség fejlesztés) is eleget kell tennie.

## B. Az irodalomtanítás más nemzeteknél

Gordon Győri János leszögezi, hogy az anyanyelv tanítása minden kultúra legbensőbb sajátja, és a második ezredvég több irodalmi iskolája megfogalmazta azt is, hogy az irodalom nemcsak esztétikai élvezetet nyújtó gyűjteménytár, hanem „kulturális identitások, szemléletmódok, világképek létrehozásának, átörökítésének, besulykolásának egyik intézményrendszere is.”<sup>56</sup> Tehát az irodalomtanítás minden esetben kultúrafüggő, egyszerre kultúránk tükré és eredménye, így eredményesen az egyik kultúra irodalomtanítása sem ültethető át változtatás nélkül egy másik kultúrába. Ennek ellenére tudnunk kell, hogy a teljesség igényében élő irodalomoktatás (az ún. cambridge-i iskola) néhány elit iskolát kivéve megszűnőben van ma a világon.

---

<sup>55</sup> Knausz Imre: *Műveltség és autonómia*. Letöltés: [www.ofi.hu](http://www.ofi.hu) › ... › [Új Pedagógiai Szemle 2002 október - Tárolt változat](#); 2011. 06. 13. 21: 44.

<sup>56</sup> Gordon Győri János: *Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban*. 100. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

Franciaországban az alsóbb osztályokban a nyelvi készségek fejlesztésén (a szókincs fejlesztésén, a beszédművelésén, a helyesírás, a kifejező olvasáson), a felsőbb osztályokban a szövegfeltáráson, a kritikai képességek fejlesztésén, kultúra-formáláson van a hangsúly. Az anyanyelv magas szintű ismeretét minden tanulmányi siker előfeltételének tekintik. A franciaórán ifjúsági irodalom, ismeretterjesztő olvasmányok és dokumentumszövegek elemzésére is sor kerül.<sup>57</sup>

Angliában a tanítás kulcsszavai a következők - szövegértés, kreativitás, kommunikációs együttműködés. A teljességátadás szándékáról a középfokú oktatásban már régen letettek. Az output szabályozás alapján a középiskola végéig az alábbi kötelező anyagot kell átvenniük a tanároknak: 2 Shakespeare-dráma, 2 dráma és 2 regény 1914 előtt és után, 2 költő 1914 előtt és után – mindezeket egy adott listáról szabadon választva.<sup>58</sup> A tananyagválasztás nem kanonisztikus, hanem pragmatikus alapon történik: nagy szerepet kap a mindennapi nyelvhasználat, a kommunikációs készség, a creative writing.<sup>59</sup> „A tanterv nem egyetlen logikára jár, hanem különböző szerveződési elveket követő modulokból építkezik, és az egyes modulok mindig valamilyen képességet, tevékenységet állítanak középpontjukba.”<sup>60</sup>

Németországban<sup>61</sup> tartományonként eltérő tanterv szerint tanulnak a diákok. Nem különböztetik meg az irodalmat és a nyelvtant. A grammatikával való foglalkozás csak 20 százalékot tesz ki, a többiben a beszéd és írás fejlesztése, irodalmi és nem irodalmi szövegekkel való foglalkozás folyik. Kevés művet, viszont rendkívül alaposan dolgoznak fel.

Az Egyesült Államokban sincs kanonisztikus tananyag, az oktatás anyagát az adott iskola adott állampolgári közössége határozza meg, de azért létezik egy kulturális minimum, ami összeköti a társadalom tagjait. Az irodalomtanítás fókuszában az olvasás, a készségfejlesztés áll, hangsúly a kortárs és helyi érdekeltségű műveken van, és elfogadják a populáris irodalomhoz tartozó műveket is. Cél az, hogy a tanulók olvassanak - inkább bármit, mint semmit, emellett érvényesül az olvasó befogadói szabadsága. A tanári szerepek, munkamódszerek sokkal változatosabbak, mint nálunk. A gyerekek iskolás éveik során többféle megközelítési móddal is találkozhatnak.<sup>62</sup> A tanítás végső célja: „...a problémákat önállóan is meglátó, vállalkozó szellemű,

---

<sup>57</sup> Uo. 102-103. o.

<sup>58</sup> Arató László: *A tananyagválasztás és elrendezés néhány lehetséges modellje*. 115.o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>59</sup> Jankay Éva – Pála Károly: *Iskolarendszer és irodalomtanítás Nagy-Britanniában*. Iskolakultúra, 2001/5. 82-92.o.

<sup>60</sup> Arató László: *A tananyagválasztás és elrendezés néhány lehetséges modellje*. 120.o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>61</sup> Rab Irén: *Irodalomtanítás Németországban*. Iskolakultúra, 2001/5. 93-96.o.

<sup>62</sup> Spira Veronika: *Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél*. 9-31. o. In: *Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, Szovjetunióban és Magyarországon*. Szerk.: Sipos Lajos. Hoffy Kiadó, Bp., 1991.

kreatív, önállóan és csoportban egyaránt hatékonyan és megbízhatóan dolgozni képes, a másságot jól toleráló, munkájában másokkal hatékonyan kommunikálni képes személy”<sup>63</sup>, ahogy az egyik amerikai tantárgypedagógus, Judit Langer, állítja könyvében: az irodalomórák legfőbb célja a nyílt viták során kialakuló, autonóm, független individuum megteremtése.<sup>64</sup>

Gordon Győri János részletesen elemzi az amerikai oktatást, és hatféle megközelítési módot különböztet meg. A legnagyobb presztízse az Egyesült Államokban is, bár sok kritika éri, a történeti megközelítési módnak van, ez a módszer erősen támaszkodik az irodalomtörténeti-esztétikai kánonra. A további megközelítések: szövegértő, élmény- és nyelvközpontú, emellett létezik az attitűdinális, vagyis az olvasásra nevelő, és igen gyakori a fenti módszerek eklektikus felhasználása is.<sup>65</sup>

Az orosz irodalomtanítás sokban hasonlít a magyarországihoz, valójában a cambridge-i iskola konzervatív, ideologizált változata valósult meg itt is, ott is. Célja a nemzeti örökség áthagyományozása világirodalmi összefüggések felvázolásával. Tananyagát irodalomtörténeti ismeretek, kanonizált művek és kanonizált értelmezések adják. Tananyagszervezése kronologikus, totalításra törekvő, ebből következik, hogy a tanár örökké időhiányban küzd. A képzés célja művelt, tanult emberek, vagyis a fenti ismeretanyagot elsajátító emberek kialakítása.<sup>66</sup>

A helyzet még sokszínűbb, ha az irodalomtanítást az európai kultúrán kívül is vizsgáljuk. Gordon Győri János ismerteti a japán gyereknevelési szokásokat és az anyanyelvi oktatást.<sup>67</sup> Az irodalomórán a diákok magányosan, tesztszerűen dolgozzák fel a műveket, közben figyelnek az írott forma és a tartalom összefüggésére is, amely az európai kultúrában csak a képversek esetén merül föl. A verbalitás visszaszorított, értelmezésbeli véleménykülönbségek nem fordulnak elő az órán, amely tükrözi a japán kultúra azon sajátosságait, hogy egyrészt a hangsúly a sejtetés-szerű non-verbalitáson van, másrészt ódzkodásukat a nyílt, konfrontatív, az énre nagy hangsúlyt tevő vitáktól. Példaértékű lehet az is, hogy a világ egyik legradicionalisabb kultúrájában, Japánban, jelentős reformokat vezettek be a 2002/3. tanévtől: az etikai-érzelmi nevelésre törekvő irodalomoktatást felváltotta a kreatív, képességfejlesztő irodalomoktatás.<sup>68</sup>

---

<sup>63</sup> Gordon Győri János: *Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban*. 105. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>64</sup> Judit Langer: *Effective literacy instruction. Building succesful reading and writing programs*, Urbana, National Council of teachers of English, 2002.

<sup>65</sup> Gordon Győri János: *Az irodalomtanítás elmélete és gyakorlata az Amerikai Egyesült Államokban I-III*. ÚPSZ 2001/11., 2001/12., 2002/1.

<sup>66</sup> Gordon Győri János: *Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban*. 103. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>67</sup> Uo. 110-112. o.

<sup>68</sup> Domokos Zsuzsa: *Mit ér az ember, ha magyartanár?* Iskolakultúra, 2003/4. 80.o.

A szomszédos Szlovákiában a nemzeti tantervben<sup>69</sup> a nyelv és kommunikáció elnevezésű műveltségterület része a szlovák nyelv és irodalom az első és a második idegen nyelvvel együtt, ezeket a tantárgyakat a multikulturalizmus köti össze, azaz a tanárok feladata Európa és a világ kulturális sokszínűségének a tanulóknál való tudatosítása. A szlovákot a gyerekek heti öt órában tanulják a felső tagozat valamennyi évfolyamán, 2 nyelvtanóra, 2 irodalomóra és egy fogalmazásóra van egy héten. Legfőbb célja a tantárgynak az anyanyelvi kompetencia fejlesztése, azaz a szóbeli és írásbeli kommunikációs képességfejlesztés. Az órák fókuszában az ismeretátadás mellett a szövegértés, -értelmezés, -alkotás áll. A szöveg lehet irodalmi vagy tudományos. Rögzített kanonikus művek nem szerepelnek a tantervben, de a gyakorlat<sup>70</sup> a hagyomány által támogatott kötelező olvasmányokra épül. A tantervi utasítás szerint a szövegértelmezés során a befogadói szabadságot meg kell adni a tanulóknak, és ezáltal segíteni kell önismeretük, önmegvalósításuk előre haladását. A tananyagszervezés műnemek és műfajok szerint történik. Nagy jelentőséget tulajdonítanak a népköltészeti műfajoknak, de a médiaműfajoknak, így például a televíziós műfajoknak is.

## C. A jövőbe vezető utak

### 1. A változtatás szükségessége

Ami él, az változik, a változás, változtatás mértéke azonban már vitatható. „Jelenlegi állapot a kétszáz éves irodalmi tudatot tükröző irodalomtanítás, aminek kicsi a határfoka a mai diákokra.”<sup>71</sup> „Irodalomtanításunkban nemcsak új ötletekre, hanem elsősorban és sürgetően egy alapvetően új koncepcióra, radikálisan átalakított megértési modell irodalomtanítási kidolgozására van szükség”<sup>72</sup> - jelenti ki Bókay Antal. „Paradigmatikus, alapvető változtatásra lenne szükség”<sup>73</sup> - szögezi le Kerber Zoltán is. E csaknem tízéves vélemények ma is időszerűek.

A fiatalok saját kultúrája - vagyis a családban és a kortársi közösségekben tanult - és az iskola által közvetített kultúra közötti szakadék egyre nő. Ma az iskolába kerülő gyermekek döntő többsége szövegény környezetből, gyenge képi fantáziával, a kérdezéstől leszoktatva,

---

<sup>69</sup> [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/iscsed2/vzdelavacie\\_oblasti/slovensky\\_jazyk\\_a\\_slovenska\\_literatura\\_iscsed2.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/iscsed2/vzdelavacie_oblasti/slovensky_jazyk_a_slovenska_literatura_iscsed2.pdf). Letöltés ideje: 2011. 10. 04. 12:50.

<sup>70</sup> Szlovákiában élő magyartanár (Mezei Márta) szíves közlése alapján.

<sup>71</sup> Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*. 39. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>72</sup> Uo. 35. o.

<sup>73</sup> Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*. ÚPSZ, 2002. október, 51. o.

művészi, ill. olvasmányélményektől<sup>74</sup> mentesen, friss média-élményekben gazdagon kerül az iskolapadba. A család mellett a kortársi kapcsolatok sem a hagyományos műveltség terjedését támogatják: ma már nem tudjuk elképzelni, hogy a tanulók az órán kívül szenvedélyes vitákat folytassanak arról, hogy Arany János nagy költő volt-e – ahogy azt Vas István és Hegedűs Géza tettek a Berzsenyi Gimnáziumban. Pedig: „Ezek a viták – vagy általánosabban: társalgások – ugyanis nem egyszerűen következményei egy jól működő iskolai oktatásnak, hanem sokkal inkább feltételei: itt történik meg a tudás egyfajta másodlagos feldolgozása, azaz átalakulása műveltségé.”<sup>75</sup>

A fentiekből következik, hogy az irodalomórán az alapkompenciák kialakításával kell kezdeni, és mindenek előtt a művészetet felfogó percepciósi képességet kell folyamatosan fejleszteni. A közép- és felsőfokú oktatás tömegessé válása is ellehetetlenítette az elitképzési hagyományokat, s új stratégiákat követel, hiszen gyakran az alapkompenciák ezen a szinten is hiányoznak. Emellett az irodalom sokat veszített a társadalmi presztízsből: a rendszerváltás előtt közéleti funkciója volt, irodalmáraink nem menekülhettek a vátesz szereptől - ez ma már a múlté, a napjaink l’art pour l’art irodalma az esztétika határait nem hagyja el, és ez a tendencia az irodalom, ill. az irodalomtanítás értékelésére is kihat.

Az újabb technikák, így a digitalizáció megjelenése is változtatásra kényszeríti az eddigi irodalomtanítást. „Nagy kérdés (és komoly kihívás) az, hogy aki a blog és a chat új beszédmódját, a videoklipek reprezentációs stratégiáját, élményközvetítő technikáját (gyorsaságát, fragmentáltságát, elképesztő asszociatív bőséget) eltanulta, aki használja a képek, a hangok és a szöveg soha nem látott komplexitású összejátszását, az élvezi-e a tradicionális szövegek lassúbb, koherensebb - posztmodern szempontjából – unalmasabb világát”<sup>76</sup> - teszi fel a kérdést Bókay Antal.

Dobozi Eszter mély fájdalommal a hangjában írja 2003-ban, hogy a diákjai eltávolodtak az irodalomtól: a médiageneráció tagjai, a reklámokon felnőtt gyerekek már képtelenek az elmélyülésre, a befelé figyelésre – vagyis a szépirodalom olvasására.<sup>77</sup>

Újabb gondot jelent az is, hogy a kronologikus feldolgozás során a legszerencsésebb esetben is véget ér az oktatás a XX. század közepénél, a kortárs, az élő irodalommal az

---

<sup>74</sup> Itt hiányzik a konkrét adat, miszerint a gyerekek hány százalékának olvasnak fel esténként a szülei, és hányan alszanak el saját tévéjük előtt – tapasztalataim szerint a szülői mesélés, felolvasás igen ritka ma már.

<sup>75</sup> Knausz Imre: *Műveltség és autonómia*. Letöltés: [www.ofi.hu](http://www.ofi.hu) > ... > [Új Pedagógiai Szemle 2002 október - Tárolt változat](#): 2011. 06. 13. 21: 44.

<sup>76</sup> Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*. 41. o. Antal 35. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>77</sup> Dobozi Eszter: *Kísérlet „a vég elhagyására”*. Iskolakultúra, 2003/4. 73-88.o.

irodalomórán szinte egyáltalán nem találkoznak a diákok. Egyik kolleganónk ír a 2006-os emelt szintű érettségien szerzett tapasztalatairól. Nehezményezi, hogy Spiró *Csirkefeje*, Nemes Nagy Ágnes, Petri György művei is tételek lettek. Szavai önmagáért beszélnek: „Először is Petri György a vizsgáztató tanárok számára is alig ismert. Mi van akkor, ha a diák által választott verset nem olvasta a kérdező tanár?”<sup>78</sup> A teljességre törekvő, képességek helyett ismereteket átadó tanár félelme lehet ez – pedig a műértő befogadás képességét kellene neki átadnia a diákoknak, a konkrét esetben például azt, hogy bármilyen, ismeretlen vershez is értő kézzel nyúljanak és legfőképp örömmel.

Emellett a múlt és a jelen regionális kultúrájának is helyet kellene találni az irodalomóra hétköznapijaiban, nemcsak egy érettségi tétel kapcsán.

Hibájul róható fel a mai magyarórának az is, hogy nem mindig vesz tudomást a diákok életkoráról – több évvel előbb tanít, később tanítandó műveket –, de a diákok hozott tudásáról, saját kultúrájáról, az uralkodó tömegkultúráról sem.

Valószínűleg ez a helyzet hamarosan változni fog, szakdolgozatok, PhD-dolgozatok<sup>79</sup> készülnek arról, hogy a felső tagozaton a klasszikus olvasmányok bevezetéseként a népszerű kortárs ifjúsági művek – különösen a *Harry Potter* jön szóba – akár kötelező olvasmányként is tanítandók.

## 2. Tartalmi változtatások

„Minden nyelvtan és minden irodalom gondolkodni tanít és beszélni” – állítja Babits Mihály.<sup>80</sup> Bókay Antal szerint ezzel szemben napjainkban az elavult tananyag a gyerekek számára élményidegen, ingerszegény. „Ha az irodalom nem ad hatékony választ az adott korban, helyen jelentkező megértési problémákra, akkor üressé, inadekváttá és érdektelenné válik. A dédnagypapák megértési problémáira adott egykor hatékony válasz nehezen működik a dédunokák gyökeresen más szövegértési nehézségei kapcsán.”<sup>81</sup>

Az olvasás megszerettetése - és általa a gyerekek humanizálása - általános cél lehet, és ez a kanonikus művek olvasását felülíró törekvés már megfogalmazódott, de nem elfogadott. Gordon Győri János által rögzített magyartanári interjúk - vagyis a legutóbbi századvégi

<sup>78</sup> Laczkó Mária: *Gondolatok a 2006-os magyar nyelv é irodalom érettségi vizsgáról*. 18. o. Magyartanítás 2006/4. 17-18. o.

<sup>79</sup> Az általam ismert dolgozatok szerzői: Manxhuka Afrodita, Chikány Judit, Csobánka Zsuzsa.

<sup>80</sup> Idézi Sipos Lajos bevezetőjében. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006. 20. o.

<sup>81</sup> Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*. 35. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.



magyartanári ars poétikák - tükrében az mondható, hogy a nem kanonizált irodalom is tanítható. De azt az álláspontot, miszerint nem az esztétikai érték, hanem a pedagógiai érték alapján kerüljön valamilyen könyv az irodalomórára - a mestertanárok már elképzelhetetlennek tartották.<sup>82</sup> Ettől eltérően az újabb magyartanári generáció egy része el tudja fogadni a populáris regisztert az irodalomórán: „a magaskultúra közvetítésének esélyeit nagyban javíthatja, ha számot vetünk a diákok befogadói horizontjával: a jelennel, a személyessel és a populárisal”<sup>83</sup> - véli Arató László. Gyeskó Ágnes szintén a 3P (Personality, Present, Popular) jelenlétét kívánja meghonosítani a magyar irodalomtanításban. Indoklása a következő: a kortárs gyerekirodalom művei, amelyek bizonyos alapmítoszok variánsainak tekinthetők, erőteljes effektekkel élnek, így megkönnyítik az olvasók dolgát, fejlesztik a gyerekek szövegértését, ezért előkészítői lehetnének ezek a népszerű művek a későbbi klasszikus és modern irodalom befogadásának.<sup>84</sup> „Hídat kell építenünk – írja Arató László a tanulók szubkultúrájával fenntartandó kapcsolatról –, s ez nem megy, ha a másik partot nem látjuk, ill. bombázandó ellenséges területként fogjuk föl.”<sup>85</sup> A magyartanárok nem úgy gondolják, hogy a populáris ifjúsági kultúra teljesen szorítsa ki az eddigi műveket, hanem békés egymás mellett élést javasolnak a gyerekek és a tanárok által ajánlott könyvek között, ezt azonban fenyegeti az elvégezendő tananyag mennyisége, ill. a tanóra időkeretei. A lektűr irodalom, amelytől a mai piac- és profitorientált világban nem lehet elzárni a fiatalokat, iskolában való szerepéről írt Szabolcsi Miklós is. Ellenpéldaként, megtanítható példaként, műveltséganyagként? „Valamilyen módon szerepelni kell a tananyagban”<sup>86</sup> – szögezi le.

A populáris ifjúsági irodalom tanításának vannak azonban hátrányai is, egyrészt az esztétikai fejlesztés elmaradhat, hiszen bármi szépnek, értékesnek tekinthető, ha elég annyi, hogy az olvasója annak tartja, másrészt hiányozhat – akár csak a szövegértés, szövegértelmezés szintjén – a fejlődés, az erőfeszítés, ami arra sarkallja a tanulókat, hogy egyre többet tudjanak meg magukról és a világról. Segíthet ezen a problémán a mélyebb szembesítésre alkalmas, dolgozatomban kiemelt szerepű, drámapedagógia használata.

A gyerekek saját kultúrájának és befogadói szabadságának bevétele a tanórára árnálhatja az eddigi gyakorlatot is, amely legtöbbször egy középkorú értelmiségi férfi - vagyis a tankönyv

<sup>82</sup> Gordon Győri János: *A magyartanítás mestersege. Mestertanárok a magyartanításról. Beszélgetés tíz kiemelkedő jelentőségű magyartanárral.* Krónika Nova Kiadó, Bp., 2004.

<sup>83</sup> Arató László: *A populáris regiszter az irodalomtanításban.* 899. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>84</sup> Gyeskó Ágnes: *Járatlan utat járt útért el ne hagyj! Avagy miért ne ragaszkodjunk a bevált kötelező olvasmányokhoz?* Könyv és Nevelés, 2009/2.

<sup>85</sup> Uo. 900. o.

<sup>86</sup> Szabolcsi Miklós: *Új kihívások az irodalomtanításban.* ÚPSZ. 2000. 11. szám, 106. o.

írójának<sup>87</sup> -, kulturális világlképét igyekezett a felnöví nemzedékre rákényszeríteni. (Ezt a képet árnyalják a későbbi adatok: Esztergomban az irodalomtanárok 7 %-a férfi, ill. a tankönyvhasználat a tanórán nem jelentős - szintén 7 %-os. Azt sajnos nem kutattam, mi alapján készülnek fel a tanárok az óráikra: a tárgyalandó művet olvassák el, vagy csak a tankönyvet, esetleg mindkettőt, vagy egyéb szakirodalmat is? Feltételezésem szerint időszükében a tankönyv szövege lehet domináns.)

Arató László szerint a Lumière-galaxissal is baráti viszonyt kell fenntartani: „A virtuális tömegkultúrát nem célszerű ellenségként, legyőzhetetlen vetélytársként kezelni, sokkal inkább szemléltető példatárként és hivatkozási mezőként érdemes használni. Sőt a diákoknak segíteni is kell eligazodni ebben a világban.<sup>88</sup> Új kihívást jelentenek az irodalom határterületei: a képi szövegtípusok értő befogadására, ill. akár elkészítésére is fel kell készíteni a tanulókat.

Zsolnai József szerint szükséges az irodalomtudomány és a pedagógia, sőt a szövegten legújabb eredményeinek ötvözése.<sup>89</sup> Igényességre való törekvésével, horizonttágító elméleti munkáival próbálta a hagyományos kánont és az irodalomtudomány, nyelvészet legújabb eredményeit összehangolni programjaiban. A pedagógiai gondolkodás szükössége ellen küzdő Zsolnai József, saját bevallása szerint, hatszáznál is több diszciplinával szembesítette a pedagógia világát.<sup>90</sup>

„Nem a képességfejlesztés és az irodalomtanítás szembeállításáról van szó, hanem a két tevékenység egymásba ágyazásáról, tudatos ötvözéséről. Jobb szövegértés a mű értő befogadása”<sup>91</sup> - írja a szövegértés fontosságáról Pála Károly is.

A NAT (1995) óta a képességfejlesztés, a kompetenciák fontossága kezd nyilvánvalóvá válni a magyartanárok számára. „A képességfejlesztés és az ismeretszerzés tanórákon megvalósuló viszonya változik radikálisan az első javára. Az irodalomtörténet helyett az olvasóvá nevelés kerül fókuszba az életkori sajátosságok figyelembe vételével. Az olvasmányok lehetnek közösek, a csoporttal megosztottak és egyénre szabottak. Az olvasmányok sorrendje nem kell, hogy a keletkezési sorrendet tükrözze, hiszen az emberi agy sem így raktározza el

<sup>87</sup> Az irodalomtankönyvek nagy részének szerzője férfi: Alföldy Jenő, Füzfá Balázs, Mohácsy Károly, Madocsai László, Szegedy-Masák Mihály, Valaczká Andrá.

<sup>88</sup> Arató László: *Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán*. 151.o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>89</sup> Zsolnai József: *Az irodalompedagógia mint alkalmazott irodalomtudomány és alkalmazott pedagógia*. 94. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>90</sup> Zsolnai József: *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1996.

<sup>91</sup> Pála Károly: *Irodalomtanítás és kompetenciafejlesztés*. 142. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos. Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

őket<sup>92</sup> - utal egyben az újabb tananyagszervezési módokra is Arató László.

Pála Károly az anyanyelvi kompetencia, vagyis az Európai Unió által meghatározott kulcskompetenciák (beszéd, olvasás, írás, szövegértés) fontosságáról ír, és arról, hogy a fenti képességszoportok kialakítása és megfelelő szintre való eljuttatása hosszú és bonyolult folyamat. „Az a tévedés, hogy az olvasás, a szövegértés tanítása lezárul az alsó tagozat vagy legalábbis az általános iskolai tanulmányok végére, végzetes következményekkel járt az adott populáció negyedére-felére nézve”<sup>93</sup> – utal Pála Károly az általános iskolából kikerülő funkcionális analfabétákra.

Változtatást kíván az a jelenség is, hogy az iskola falain túli mindennapi élet kihívásaira nem készítjük fel kellően a gyerekeket: nem tudnak űrlapot kitölteni, pályázatokot írni, hivatalos szöveget vagy akár használati útmutatót értelmezni, rövid beszédek mondásában, viták esetén érvekkel való meggyőzésben sem jeleskednek. Tehát alkalmazható tudás közvetítése is feladata kell, hogy legyen a magyarórának.

Az átmenetet, a változást az érettségi írásbeli része már tükrözi, hiszen az elsősorban a szövegértést, a szövegalkotást méri, a szóbeli vizsga azonban még a hagyományos tananyagot (életrajzok, művek kanonizált értelmezései) kéri számon.

Az irodalomtanítás teoretikusai<sup>94</sup> egyet értenek abban, hogy túlzott mennyiségű az ismeretanyag, hogy csökkenteni kellene az irodalmi kánonon, de e munka konkrét elvégzésére nem került még sor. Kerber Zoltán szerint a tananyag-változtatás nehézségét illusztrálja felmérésének az az eredménye, hogyha a változtatás a pedagógusok véleményén alapulna akkor az bővülő tananyagot és növekedő óraszámot jelentene.<sup>95</sup> (Az időhiány, az óraszám emelésének gyakori emlegetésének oka mögött szakmai szempontok mellett egzisztenciális érdekek is állhatnak.)

A tananyag kiválasztása nagyon nehéz és kegyetlen feladat, amely során a gyerekek szellemi, esztétikai, erkölcsi szükséglete kell, hogy legyen a legfőbb szempont – legalábbis az általam vizsgált felső tagozaton feltétlenül. Véleményemet támogatja Dékány Ernő is, amikor azt írja: „át kell alakítani a feldolgozandó irodalmi művek listáját úgy, hogy azok

---

<sup>92</sup> Arató László: *Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán*. 151.o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>93</sup> Pála Károly: *Irodalomtanítás és kompetenciafejlesztés*. 139. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>94</sup> Pl. Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*. ÚPSZ, 2002. október, 51. o. vagy Arató László: *A tananyagkiválasztás és elrendezés néhány lehetséges modellje*. 121.o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.: a megoldást szolgáltna: „a szűkebb kánonhoz való következetesebb ragaszkodás.”

<sup>95</sup> Kerber Zoltán: *A tantárgyak helyzetéről készített felmérés tanulságai az általános iskolák felső tagozatában*. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kerdoives-tobbek-tanitas.html> 2. ábra

összeállításánál ne csak a tanítandó tárgy – történeti és egyéb önigazolása legyen szempont, hanem az életkori sajátosságokból következő lehetőségek figyelembevétele is.”<sup>96</sup>

Trencsényi László kutatása szerint nincs hagyománya annak Magyarországon, hogy a tankönyvekben, az ábécéskönyvekben gyerekeknek írt, ill. kortárs gyermekirodalmi művek legyenek a nemzeti klasszikus művek helyett, mellett. Vizsgálódása szerint az 1869 és 1978 közt megjelenő alsó tagozatos dokumentumokban mindösszesen hétszer szerepel Andersen-mese, háromszor Grimm-mese, és Petőfi egyetlen igazi gyerekverse, az *Arany Lacinak*, csak 1949-ben érdemesült tankönyvbe valónak.<sup>97</sup>

A helyzet azóta részben változott. A szűrőpróbaszerűen átnézett olvasókönyvek alapján a legkonzervatívabbnak az Apáczai Kiadó olvasókönyve tűnt – a legújabb irodalmat az alábbi alkotók képviselték: Bálint Ágnes, Csanádi Imre, Csoóri Sándor, Donászy Magda, Fésüs Éva, Gazdag Erzs, Gyurkovics Tibor, Janikovszky Éva, Nagy Katalin, Nemes Nagy Ágnes, Osvát Erzsébet, Weöres Sándor. A legújyszerűbbnek a Mozaik Kiadó integrált ábécés-olvasókönyve bizonyult. Itt a fentiekén kívül olvashatók művek Kányádi Sándortól (3 vers), Gyárfás Endrétől (2 vers), Gabnai Katalintól (1 vers egy népköltészeti alkotás átírata), Ágai Ágnestől (1 vers), Varga Domokostól (1 vers) és emellett Fehér Klára két prózája is. (Furcsasága a tankönyvnek, hogy a dalszerző Bródy János négy verssel is képviselteti magát, bár ennek feltüntetése a tartalomjegyzékből kimaradt.) Móra Ferenc *Zengő ábécéjét* egyetlen egy olvasókönyvből sem szorította ki Szabó T. Anna, Tóth Krisztina, Varró Dániel *Kerge ábécéje*, de más versük sem olvashatók olvasókönyvekben, ugyanúgy mint Lackfi János, Kiss Ottó, Kovács András Ferenc és a többi kortárs gyermekversíró művei sem. Vagyis napjaink virágzó gyermekköltészete hiányzik az olvasókönyvekből. Ebből a szempontból üdítő kivételnek számítanak Tóth Krisztina és Valaczka András *Irodalmi ikerkönyvei*, ill. a nagyobbaknak szánt tankönyvek terén Füzfa Balázs tankönyvesaládja.

### 3. Újabb tanítási modellek

A tanítási modellek alapformái a következők - a kronologikus irodalom- és szellemtörténeti modell, a tértől és időtől független műközpontú és végül a befogadói modell. Ennél bővebb, és a hangsúlyt a Magyarországon újak számító modellekre tevő Arató László-i felosztás a következő:

<sup>96</sup> Dékány Ernő: *Az élményközpontú irodalomtanítás némely kérdéséhez a hermeneutika perspektívájából*. 22. o. In: Füzfa Balázs (szerk.): *Élményközpontú irodalomtanítás*. Pont Kiadó, Bp., 2003.

<sup>97</sup> Trencsényi László: *A gyermekirodalom mint tananyag*. Magyar Pedagógia 1989. 3-4. szám, 317-320. o.

1. nemzeti örökség áthagyományozása: kanonizált művek, kanonizált értelmezések
2. élményközpontú reflektálatlan irodalomtanítás
3. élményközpontú kreatív-produktív irodalomtanítás
4. műértelmezés technikáit és fogalmi kereteit középpontba helyező irodalomtanítás
5. kommunikációs képességek fejlesztését középpontba helyező irodalomtanítás
6. önértelmezést, önmeghatározást középpontba helyező irodalomtanítás.<sup>98</sup>

„A korábbi műveltségismeretet, a teljességre törekvő kulturális kódrendszert új elvárások, új célok váltják fel, amelyek elsődlegesen a tudás hasznosíthatóságát célozzák meg. Ezek az intenciók nem csupán irodalmi vonatkozásúak, hanem jóval tágabb horizontokat súrolnak” – összegezte Erdélyi Margit -, a Selye János Egyetem Tanárképző Karának tanára, *Az irodalomtanár kompetenciái és dilemmái* című előadásában 2010 szeptemberében az irodalomtanításban uralkodó nézeteket.<sup>99</sup>

Hasonlóan az újabb célokról ír Bókay Antal: „A mai olvasó az irodalomtól elsősorban nem tanulni akar, hanem önmagát megismerni, nem közösségbe (a műveltek közé) akar beépülni, hanem a maga útjára akar találni, azaz az irodalomtanításnak az irodalmat tartalmas individualizációs eszközhöz kell felfognia.”<sup>100</sup>

A modern irodalomtanítási modell lehetséges jellemzőit is összegyűjti:

- egyéni befogadást, önismeretet megcélzó
- játékra, szórakozásra épülő
- tömegkultúra alapú
- eltérő értelmezéseket kutató
- intertextuális, kontextuális
- befogadó interaktív együttműködésére építő.<sup>101</sup>

A műre, a szövegre való koncentráció híveit támogatja Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa tevékenysége, akik szerint: „a szövegtani megközelítés gazdagíthatja (v. legalábbis árnyalhatja) az irodalomtudománnyal foglalkozók tapasztalatait, és a visszacsatolás hozzájárulhatna a szövegtanulás elméleti keret hatékonyabbá tételéhez.”<sup>102</sup> Kreatív - pl. az eredeti szövegfelépítést

<sup>98</sup> Arató László: *Törésvonalak és dilemmák*. Mentor, 2001. dec.

<sup>99</sup> Olvasható Selye János Egyetem által szervezett konferencia – II. medzinárodná vedecká konferencia UJS „Társadalmi jelenségek és változások”, „Spoločenské javy a zmeny”. Komárom, 2010. szeptember 6–7. – anyagában.

<sup>100</sup> Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*. 35. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>101</sup> Uo. 41. o.

<sup>102</sup> Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa: *Az irodalomtudomány és a szövegtudományok*. 76.o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

átalakító – gyakorlatokkal próbálják egyrészt bővíteni a tanulók szövegnyelvészeti ismereteit, másrészt az eredeti mű mélyebb megértéséhez is igyekeznek őket hozzásegíteni.

Ehhez hasonlóan az irodalomtanítás lényegét Orbán Gyöngyi a művel folytatott kommunikációban, ill. Gadamer által leírt játékban látja, miszerint: „bár a befogadó játékteljesítménye mindig saját teljesítmény, annálfogva, hogy a mű minden befogadó számára hagy valamilyen szabad játékeret, ez a játék még sem tetszőleges tevékenység, mert határt szab neki a mű hermeneutikai azonossága”.<sup>103</sup> Véleménye szerint a hagyományt – a múltat - nem annyira őrizni kell, mint inkább megszólaltatni. „A hagyomány megszólaltatásának, a távolságok áthidalásának sikere a szóba elegyedés, a dialógus művészetén múlik.”<sup>104</sup> Ennek az első lépése a műalkotás idejébe, ritmusába való belépés, amely időigényes, kreatív munkát igényel a befogadótól. „A megértés érdekében túl kell lépnünk önmagunkon, ki kell lépnünk előzetes véleményeink zárt köréből. Ez a dialógus tétje. A Másik megértése által juthatunk el igazi önmagunkhoz.”<sup>105</sup>

Kolozsvártott jelent meg Orbán Gyöngyi *Megértő irodalomolvasás* címet viselő (14-15 éveseknek írt) tankönyve, melynek célkitűzése a képességfejlesztés és az értő olvasóvá nevelés. A könyv szerkezete jelöli a hangsúlyeltolódást: a kiindulási alap a művekkel való kapcsolatteremtés és a műértés rejtelmeibe való bevezetés, és csak ezután következik kronológiai rendben a hagyományos tananyag - a magyar irodalomtörténet.<sup>106</sup>

A hermeneutikai szemlélet az alapja Arató László által javasolt problémacentrikus irodalomtanításnak is, mely elismeri a megértés örök részlegességét, a mű értékének időbeli változását, hogy egy – egy irodalmi mű nem egyszer és mindenkorra adott, hanem a mindenkori olvasó számára örökké újra értelmezhető lehetőségként működik. A problémacentrikus irodalomtanítás fő célja, hogy a tanulóban kifejlessze az értő befogadáshoz szükséges készségeket, az iskola elvégzése után is fennmaradó olvasói szokásokat, továbbá az igényt az önálló kulturális tájékozódásra. Mindez olyan technikák segítségével érhető el, mint például az intertextualitáson alapuló műelemzés, mely során a kronologikus anyagrendezés helyett a művek közötti párbeszédre helyeződik a hangsúly, vagy a hatás- és befogadástörténetet is figyelembevevő műértelmezés.<sup>107</sup>

---

<sup>103</sup> Orbán Gyöngyi: *Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció*. 88.o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>104</sup> Uo. 82. o.

<sup>105</sup> Uo. 83. o.

<sup>106</sup> Orbán Gyöngyi *Megértő irodalomolvasás*, 1998, Kolozsvár, Stúdium; majd 2003-ban újra kiadta a Holnap Kiadó Budapest.

<sup>107</sup> Arató László: *Problémacentrikus irodalomtanítás a középiskolában*. 288-300. o. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Szerk. Sipos Lajos, Pauz-Westerman Könyvkiadó, Celdőmölk, 1998.

Bókay Antal ír a tranzakcionális befogadáselméletről, a megértés leírásáról, a megértési aktusok vitájáról, az interpretációk interpretációjáról, a többféle értelmezés szembesítéséről, ill. Norman N. Holland ún. delfi-szemináriumairól, ahol „egy-egy mű kapcsán nem arról beszéltek, hogy mi a mű jelentése, hanem arról, hogy ki, miért tulajdonított annak a műnek éppen olyan jelentést.”<sup>108</sup> Kulcsár Szabó Ernő idézi Jausst, aki szerint minden megértés részleges marad, és hozzáteszi: „mindig önmagunkat értjük újra a más és más viszonylatokban a szembeütköző idegenség, a nem-én, a rajtunkkívüliség közreműködésével.”<sup>109</sup>

A szélsőséges, csak a műre összpontosító irodalomtanítás ellen emeli fel a hangját azonban Szabolcsi Miklós. Szerinte a mű mindig kontextusban áll, mindig ismereteket is követel. „A mai irodalomelméleti irányok egy része az úgynevezett önreferencialitás alapján áll, eszerint egy mű csak önmagára, illetőleg a mindenkor változó befogadóra reflektál. Ha ezt az elméleti alapot teljesen elfogadom – jelenti ki -, az valószínűleg teljesen értelmetlenné tenné a mű átadását, oktatását.”<sup>110</sup>

Az irodalomtanítás további céljai: a többféle és értelmező olvasás,<sup>111</sup> az esztétikai és etikai dimenziók,<sup>112</sup> a kreatív írás, ami jelentheti az olvasottakra való egyéni reflektálást,<sup>113</sup> de akár önálló művek alkotását is,<sup>114</sup> mely során a tanuló egyszerre élheti át az alkotás örömet, és tanulja meg egy-egy műfaj sajátosságait.<sup>115</sup>

Bókay Antal az olvasási motiváció erősítése érdekében a már említett új, posztmodern értékre hívja fel a figyelmet - ez a szórakozás, az önélmélet, a játékos jelleg. A művészet a használat, az élmény felől kezd létezni – jelenti ki.<sup>116</sup> Ehhez kapcsolódik az élményközpontú tanítás, a kreatív dráma (drámapedagógia) és a kreatív írás.

A befogadóközpontú megközelítés egyik magyarországi formája Füzfa Balázs nevéhez köthető. Hozzá kapcsolódik az élményközpontú irodalomtanítás definiálása, miszerint kiinduló és végpont egyaránt a gyerek, a befogadó, és amely a közvetlen, saját élményszerzésen alapuló műértésre helyezi a hangsúlyt, vagyis a művé rögzült valóság lényegét saját életünk segítségével

<sup>108</sup> Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei* 38-39. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>109</sup> Kulcsár Szabó Ernő: *Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéseiről*. 48. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>110</sup> Szabolcsi Miklós: *Új kihívások az irodalomtanításban*. ÜPSZ. 2000. 11. szám 105. o.

<sup>111</sup> Steklács János: *Ki tud jól olvasni?* In: *Fordulópont*, 2006/4. 51-60. o.

<sup>112</sup> Sipos Lajos: *Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás*. 27. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>113</sup> Dobosi Eszter: *Kísérlet „a vég elhalasztására”*. Iskolakultúra, 2003/4 73-88. o.

<sup>114</sup> Lackfi János: *Kreatív írás, avagy az irodalom mint mesterség*. 904-910. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>115</sup> Kelemen Péter: *Képességfejlesztő irodalomtanítás a 10-14 éves korosztály számára*. 278-888. o. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Szerk. Sipos Lajos, Pauz -Westerman Könyvkiadó, Celldömölk, 1998.

<sup>116</sup> Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei* 39. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

és saját életünk számára kell megértenünk. Fontosnak tartja, hogy a tanuló az órán kifejtthesse egy-egy adott mű kapcsán saját véleményét, érzéseit, ezáltal fejlődik az önálló gondolkodása, de az együttműködési készsége is egymás végighallgatásával, a mások véleményének tolerálásával. Füzfa Balázs a tanítási folyamatot nem az intellektuális teljesítmény, hanem a belső történet, az érzelmi-érzelmi gazdagodás felől nézi. Sokoldalú tevékenységének néhány tárgyiasult eredménye a következő: diákszínjátszás (Ludens Színjátszó Kör), kreatívírás-szeminárium, Hajnali részegség-verselemző szeminárium hajnali hat órai kezdettel (!), a valós helyszíneket felkereső Ottlik-speciálkollégium,<sup>117</sup> tankönyvek, segédkönyvek, 12 legszebb magyar vers programsorozat.<sup>118</sup>

Az élmény- vagy befogadóközpontú irodalomtanítással összefüggésben áll Gábor Csilla által kifejtett felfogás is, miszerint az esztétikai nevelés célja a katarzisképesség kialakítása, vagyis az egyén képessé tétele a katarzis élményének létrehozására és befogadására.<sup>119</sup>

Az utóbbi tanítási modellek - mint a tranzakcionális vagy az élményközpontú irodalomtanítás - csak akkor valósíthatók meg, ha nem a kanonikus művek kanonizált értelmezéseit kérjük számon a tanulókon, és lehetőség van az egyes értelmezések végighallgatására, ill. az élménynyújtásra is.

A tárgyalat modellek flexibilis, sokszínű felhasználása sokban fejlesztheti az irodalomtanítás hatékonyságát, ennek azonban elengedhetetlen feltétele lenne a tanárok sokoldalú módszertani felkészültsége, ill. folyamatos továbbképzése, amely egyben feloldhatná a dolgozó tanárok bezárkózottságát, elszigetelődését a szakmai közélettől. Nélkülözhetetlen lenne a tanárszerepek változatossága is: egyrészt a tanulók felé az információközlőtől a tudásváltozás útján a tanulót segítő, kísérő szerepkörig; másrészt a pedagógus társadalmon belül a szakmai kollektivitás, a tanárok bizalomra alapuló kooperatív együttműködésének mindennapivá válása révén.<sup>120</sup>

A fentiekben megrajzolt sokszínű irodalomtanításnak az alapja már nem a nálunk hagyományosan használt lineárisan felépülő tankönyv, hanem az adott osztály számára készített, modulszerűen felépített műlista lenne, és az ehhez rendelt oktatási célok, vagy fordítva: az oktatási célok lennének az elsődlegesek, és azokhoz rendelhetnénk az irodalmi alkotásokat. Az órára való készülés a feldolgozási módszerek átgondolt kiválasztását, megtervezését és előkészítését jelentené. Az óra pedig a tanulók interaktív együttműködésén alapulhatna.

<sup>117</sup> Füzfa Balázs: *Az élményközpontú irodalomtanítás*. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Szerk. Sipos Lajos, Pauer - Westerman Könyvkiadó, Celldömölk, 1998. 334-347. o.

<sup>118</sup> [www.12legszebbvers.hu](http://www.12legszebbvers.hu)

<sup>119</sup> Gábor Csilla: *Esszék a korszerű irodalomtanítás köréből*. Korunk, 2001/4. szám. 103-104. o.

<sup>120</sup> Gordon Győri János: *Tanárszerepek irodalomórán*. 13-133. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.



Nehéz megállapítani, hogy a fentiekben megrajzolt paradigmaváltás mögött az irodalomtanítással foglalkozók hányad része áll. E célból áttekintettem a *Mester és Tanítvány* konzervatív pedagógiai lap<sup>121</sup> egyes lapszámait. Valaczka András egyik cikkében vall az irodalomtanítás céljáról, véleményében a fentiekkel való hasonlóság a szembeötlő: „Úgy gondolom, az olvasás egyik fő motivációs tényezője az önmegismerés vágyában keresendő, s ennek megfelelően az iskolai irodalomtanításban is helyet kell adni a gyerekek önreflexióinak, önértékelési tevékenységének.”<sup>122</sup>

#### 4. Korszerű tananyagszervezési módok

„A magyartanításnak létérdeke, hogy a megszokás tehetetlenségi nyomatéka szentesítette extenzív-kronologikus elrendezés mellett másféle tananyag kiválasztási és felépítés-elvei is bekerüljenek a tanári köztudatba, s ha érdemesek rá, teret nyerjenek a helyi tantervekben és a tanítási gyakorlatban. (...) A mű és keletkezési kora közötti összefüggés feltárásánál nem kevésbé fontos a művek egymással, ill. a mai befogadóval folytatott párbeszéde.”<sup>123</sup> (Például *Himnusz*, *Szózat*, *Nem tudhatom* versek esetén.) Az anyagot lehetne téma, archetípus, vándormotívum, műfaj, esztétikai minőség (pl. irodalmi, nem irodalmi, akár médiaszövegek kontrasztja - pl. egy hasonló történetet, hogyan mond el egy újsághír, híradóhír, s hogyan egy novella) egy közös lélektani, erkölcsi vagy bölcséleti probléma alapján is rendszerezni<sup>124</sup> - állítja Arató László.

A másik javaslata a következő: „a magyar elnevezésű tantárgy olyanfajta koncepcióváltása, mely az irodalomtörténet és a leíró nyelvtan tantárgyi kettőssége helyett a kommunikációs képességfejlesztésre, ill. az egyéni és kollektív önmegértés, önmeghatározás elősegítésére törekvő, integrált nyelvi és irodalmi tárgyat hoz létre”.<sup>125</sup> Támogatja ezt a véleményt Kerber Zoltán is: „a nyelvtanítás megújítása akkor valósulhatna meg teljesen – szögezi le -, ha megszűnne a nyelvtan és az irodalom kettőosztása.”<sup>126</sup> A gyakorlatban ez még nem valósult meg, pedig már az 1995-ös NAT is kimondja: „Az anyanyelv és a nemzeti

<sup>121</sup> Kiadja PPKE BTK Tanárképző Intézete.

<sup>122</sup> Valaczka András: *Hány anyanyelvünk van voltaképpen?* Mester és Tanítvány 2005/6. 41. o.

<sup>123</sup> Arató László: *A tananyagkiválasztás és elrendezés néhány lehetséges modellje*. 114.o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>124</sup> Uo.

<sup>125</sup> Uo.

<sup>126</sup> Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*. ÚPSZ, 2002. október, 51. o

irodalom szétválaszthatatlan egységet alkot.”<sup>127</sup> A 2003-as pedig hangsúlyosan megismétli: „Az anyanyelvi és irodalmi nevelés elválaszthatatlan egységet alkot.”<sup>128</sup>

## D. Az irodalomtanítás presztízse

Az irodalom veszített presztízsből. A rendszerváltásig az irodalomnak, a sorok közti olvasásnak közéleti szerepe is volt. Ahogy Szabolcsi Miklós irodalomtörténész, egyetemi tanár írja 2000-ben: „Egy verssor, egy regény politikai, közéleti, közösségi jelentésre tett szert. Ez mára nagyrészt eltűnt, az irodalom funkciója visszaszorul a magánszférába.”<sup>129</sup>

„Az irodalom súlya nemcsak az iskolában – ott már csak lecsapódott a társadalmi jelenség -, hanem a társadalomban, az értelmiség körében is csökkent. A különböző attitűdvizsgálatok jól mutatják a változásokat – szögezi le Kerber Zoltán. Míg korábban az irodalom a gyerekek között a legkedveltebb tárgyak közé tartozott, most már a tárgyak középmezőnyében foglal helyet, s az 5-11. osztály között csökken a népszerűsége. (...) az irodalom is feliratkozott a nehéz tárgyak listájára. Bonyolult összefüggéseket rejtő elméleti ismeretek tárháza lett, rengeteg adattal, ismerettel, amit tanulni, azaz magolni kell. Az irodalom élményszerűsítő szerepe, élet közelsége eltűnt az osztályteremből.”<sup>130</sup>

A 2000-es, a 2003-as, a 2006-os PISA felmérések eredményei, mint a funkcionális analfabéták 25 %-os aránya a 14 évesek körében, mint az a megállapítás miszerint: az OECD-normák szerint a magyar diákok 48%-ának szövegértési képességei nincsenek olyan szinten, azaz nem érik el azt a minimumot, amellyel a munkaerőpiacra sikeresen beléphetnének<sup>131</sup> - sokkolták a magyar társadalmat.

Pála Károly az okokat abban látja, hogy míg az általános iskola kezdetén érthetetlen módon siettetik az olvasástanulást, addig az 5. osztálytól kezdve – sok esetben még korábban – teljes mértékben megfelelnek róla.<sup>132</sup>

A vészharang megkondítása mellett, a szövegértés fontosságának általános elfogadásával, a szövegértés gyakorlásával, a szövegértési és szövegalkotási érettségi feladatok megjelenésével

<sup>127</sup> *Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, 1995. 26. o.*

<sup>128</sup> *Nemzeti alaptanterv. Oktatási Minisztérium, 2004. 18. o.*

<sup>129</sup> Szabolcsi Miklós: *Új kihívások az irodalomtanításban.* ÚPSZ. 2000. 11. szám, 104. o.

<sup>130</sup> Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón.* ÚPSZ, 2002. október 50. o.

<sup>131</sup> Forrás: Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona - Felvégi Emese - Rózsa Csaba - Szalay Balázs: *Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról.* ÚPSZ, 2002. január, 38-65. o.

<sup>132</sup> Pála Károly: *Irodalomtanítás és kompetenciafejlesztés.* 139.o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

a 2009-es felmérés már biztatóbb eredményeket hozott: „Jelentős fejlődés következett be a szövegértés terén: 14 ponttal emelkedett a magyar tanulók átlageredménye 2000-hez képest, ezzel elértük az OECD-átlagot. Az Egyesült Királyságokkal azonos az eredményünk, és megelőzzük Ausztriát, Szlovákiát, Szlovéniát. A gyengébb és a jobb képességű gyerekek is jobb eredményt értek el 2009-ben, mint 2000-ben, de a gyengébb képességűek fejlődtek többet. Magyarországon 6,3%-kal nőtt azoknak a tanulóknak az aránya, akik szépirodalmat olvasnak.”<sup>133</sup>

Hankiss Elemér 12 éve fogalmazta meg, hogy a magyar társadalom fontos döntések előtt áll: „El kell eldöntenie, hogy az emberlét milyen formáját tartja igazán értékesnek, eszményinek. Elsősorban arra törekszik például, hogy a társadalom számára hasznos embereket neveljen vagy inkább arra, hogy boldog, boldogságra képes emberek legyenek? Avagy hogyan akarja kombinálni ezt a két szempontot? Az alkalmazkodási képességet tartja fontosabbnak vagy az önállóságot, az emberi autonómiát? A tárgyi tudást vagy a problémamegoldó készséget és a kreativitást? Vagy e képességek milyen kombinációját? Arra készíti fel a diákjait, hogy Magyarországon, Európában vagy a globalizálódó világban legyenek képesek helytállni? Az individuum gazdag kiteljesítését tartja fő céljának vagy a harmonikus közösségek kiépítését? S ha mindezt egyszerre, akkor melyik értéknek, célnak, milyen súlyt tulajdonít a végső modellban?”<sup>134</sup> E kérdések megválaszolását az irodalomtanítás sem kerülheti meg: a tárgyi, lexikális tudás, az olvasottság, a kompetenciák és a személyiségfejlesztés preferenciasorrendje és megvalósíthatósága ma még tisztázatlan, strukturálatlan. E célok, értékek rangsorának megállapítása segíthetné a továbblépést. A dolgozatomban elemzett empirikus kutatás fókuszában a fenti dilemma áll: az irodalomtanítás rendeltetésére kérdezek rá a szülők, a diákok, a pedagógusok és a magyartanárok körében.

Ha az irodalomtanítás túl jut a kánonnal, a feladatával kapcsolatos és a tananyagszervezési vitáin, akkor figyelmét a tanítandó gyerekek szükségleteire is fogja tudni fordítani, és ezáltal jobban eleget fog tenni az őt ért társadalmi elvárásoknak, így valószínűleg társadalmi presztízse is nőni fog, és ezzel összefüggve a gyerekek tantárgy iránti érdektelensége is eltűnhet.

Békés Pál beszélt 2008-ban a VII. Nevelésügyi Konferencián arról, hogy „a gyerekek szépirodalmi olvasásra fordított ideje is csökken, de kevésbé, jóval kevésbé, mint a felnőtteké. Egészeiben véve az olvasó emberek halmazában egy viszonylag kevésbé csökkenő halmaz éppen

---

<sup>133</sup> Forrás helye: oecd-pisa.hu

<sup>134</sup> Hankiss Elemér: *Iskola - minőség*. 1999. 05.13. oktatás.gallup.hu/opinion/hankiss990513.htm

a gyerekeké. Az olvasó gyerekek aránya tehát nő.”<sup>135</sup> Vagyis nincs veszve minden: ha a gyerekeknek való könyvkultúra megfelelő súlyt kap az oktatásban-nevelésben.

Esztergomban végzett kutatásom során kapott összesített eredmények alapján azt mondhatom,<sup>136</sup> hogy ma a szülők-tanulók-pedagógusok az iskola falain kívül is alkalmazható tudást tartja a legfontosabbnak, így a kommunikációs képességek fejlesztését, ezzel csaknem azonos a megítélése az olvasásnak. A klasszikus műveltség megszerzése már csak a harmadik helyre kerül, öt követi fontossági sorrendben a szövegértés.

A fentiek is azt támasztják alá, hogy a kanonizált művek sulykolása helyett a kulcskompetenciákra kell tenni az irodalomtanítás hangsúlyát. Az új célok megvalósítása előtt azonban akadályok tornyosulnak.

„A differenciált készség- és képességfejlesztésre alkalmas eszközök hiányában és az alkalmazásukhoz nélkülözhetetlen módszertani kultúra elsajátítása nélkül - jellemzi Arató László a jelen és a közelmúlt riasztó gyakorlatát - a pedagógusok zömének nem is maradhatott más választása, mint hogy továbbéltesse az egyentempó diktálásának, a megszokott tantervi tartalmak és időkeretek nyomásának, az alkalmazkodás parancsának, a személytelenségnek és a formális megfelelés kultúrájának kényszerét.”<sup>137</sup> Vagyis az örökös időhiány, a 30-40 fős osztálylétszámok, a tanárok módszertani alulképzettsége lehetetlenné teszi a képességek kialakításához szükséges egyéni gyakorlást, amely csak erősíti a magyar iskolarendszer azon vonását, hogy az iskola a társadalmi különbségeket nem tompítja, hanem felnagyítja, sőt végérvényesíti. Tehát, ha komolyan vesszük, hogy az ismeretátadás helyett a tanulói interaktivitással elérhető egyéni képességfejlesztés legyen az irodalomtanítás középpontjában, akkor egyrészt az óraszám emelésére, másrészt csoportbontásra is szükség lenne a pedagógusok folyamatos módszertani továbbképzése mellett. Mindenképpen megérdemelné az anyanyelvi képzés legalább annyi figyelmet, mint az idegen nyelvi, ahol már biztosítottak ezek a feltételek.

Éliás Balázs 2000-ben az alábbi módon foglalja össze a paradigmaváltás utáni irodalomtanítást: „Egy módszertani változatosságot gyakorló, plurális dekanonizáló, az irodalomtörténetet folyton dekonstruáló irodalomtanítás lehet modellje napjaink plurális eszmeiségű, politikailag liberális világának.”<sup>138</sup> Sorai (sajnos) nem tükrözik hűen a mai magyar közéletet. Valószínűleg az ő általa javasolt paradigma és a felülről meghatározott, tanmenetet is

---

<sup>135</sup> Békés Pál az IBBY elnökének köszöntője. In: „Az oktatás közügy.” VII. Nevelésügyi Kongresszus. Zárókötet. Magyar Pedagógiai Társaság, Bp., 2009. 114. o.

<sup>136</sup> A vizsgálat teljes anyagát lásd *Az elvárásvizsgálat* című fejezetben.

<sup>137</sup> Arató László: *Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán*. 145. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>138</sup> Éliás Balázs: *A paradigmaváltás dilemmái a középfokú irodalomtanításban*. Iskolakultúra. 2000/11. 49. o.

előíró, szigorú kánon (októberben minden hatodik osztályos *Toldit* olvas, eltérés csak az énekek sorszámban lehetséges) mind szélső pontok közt lehet a megoldás.

Sarkalatos kérdés, hogyan tudjuk megőrizni a háttérbe szoruló irodalomoktatás mostani rangját: ha a régi tartalmat és formát őrizzük tovább, vagy ha új utakat keressünk mindkét téren. Fontos kérdés az is, hogy a fenti kérdésben a szakmabeliek döntenek-e, vagyis a magyartanárok és az irodalom- és neveléstudomány szakértői, vagy pedig felülről jön - a szokásosan az előzővel homlokegyenest ellenkező - új oktatáspolitikai koncepció.<sup>139</sup>

---

<sup>139</sup> Vigasztalul szolgálhat az alábbi idézet: „politikai rendszerváltozás hat hónap alatt végrehajtható, a gazdasági helyzet érezhető javulásához hat év szükséges, de a kultúra megszilárdulása hatvan évet is igénybe vesz.” (Dahrendorf: *Reflections on the revolution in Europe*. Chatto and Windus, London, 1990.) Idézi Nagy Attila *Ablak a Demokrácia tér és az Olvasás utca sarkán* című tanulmányában. (ÜPSZ. 1996. 3. szám 75. o.)

### III. A drámapedagógia és az irodalomtanítás

#### A. Hogyan?- kérdésének fontossága

A szakajtó általános véleménye szerint a módszertani kultúra fejlesztésére jóval nagyobb hangsúlyt kellene fektetni: „Ma már az oktatás valamennyi szintjén az átlag tömegoktatása folyik. Így egyre inkább alapkérdés lesz, hogy az újabb és újabb generációt hogyan tudjuk valamilyen módon megragadni<sup>1</sup> – írta Szabolcsi Miklós egyetemi tanár 2000-ben.

Hasonlóan gondolja Kerber Zoltán is: „A magyartanárok több mint egyharmada (37,4 %) módszertani kérdésekben szeretné leginkább továbbképezni magát (az összes tantárgy átlagában is ez a szempont emelkedik ki a többi közül). Ez az eredmény is csak megerősíti azt, amit a szakemberek (mint kiderült, a tanárok is) már évek óta tudnak: a legnagyobb lemaradás módszertani kérdésekben van.”<sup>2</sup>

Falus Iván és munkatársai kutatása szerint a pedagógusok az óra sikerességének megítélésében a módszerek változatosságának tulajdonítják a legjelentősebb szerepet.<sup>3</sup> Fontos, hogy a pedagógusok sok módszert ismerjenek, de tisztában kell lenniük az egyes módszerek sajátosságaival, előnyeivel, hátrányaival is. Ezen a téren sok a hiányosság: „A pedagógusok jelentős része sztereotip módon hozza meg döntéseit, azaz lényegében nem is dönt, hanem szinte mindig ugyanazokat a módszereket alkalmazza. Egy másik lényeges csoport próbaszerencse alapon dönt a módszerek választásának kérdésében, azaz ha egy módszer nem válik be, akkor alkalmaz helyette egy másikat. Ebben a döntésben nem történik meg a feltételek számbavétele, s a módszerek sajátosságainak figyelembevételével a megfelelő kiválasztás.”<sup>4</sup>

A korszerű tanulásszervezési formák helyett a folytonos „rohanásra” hivatkozva a tanári magyarázat és a frontális osztálymunka marad a domináns módszer: „a differenciálást, csoportmunkát a tanárok 65-70 %-a csak ritkán használja, míg a párumunkát és a projektmodszert a tanárok kb. 90 %-a alig vagy nem alkalmazza”<sup>5</sup> – olvasható Kerber Zoltán által publikált

---

<sup>1</sup> Szabolcsi Miklós: *Új kihívások az irodalomtanításban*. ÚPSZ. 2000. 11. szám, 106. o.

<sup>2</sup> Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai*. 10. o. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepfoku-Kerber-magyar>

<sup>3</sup> Falus Iván: *Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek*. 258. o. In: Golnhöfer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.

<sup>4</sup> Uo. 232-233. o.

<sup>5</sup> Kerber: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai*. 13. o. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepfoku-Kerber-magyar>

felmérésben. „Ha a teljes mintát megfigyeljük, akkor azt láthatjuk, hogy a korszerű tanulás-szervezési módok alkalmazásánál elmozdulás a szakiskolákban és a 8 osztályos gimnáziumokban érhető tetten”<sup>6</sup> – teszi hozzá Kerber Zoltán a 2003-as adatok alapján.

Az én hét évvel későbbi megfigyeléseim is ugyanezt tükrözik: legváltozatosabb oktatási stratégiákat a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeknek otthont adó iskolában, ill. egy 8 osztályos elit gimnáziumban láttam. Tapasztalataim szerint<sup>7</sup> legdominánsabb az irodalomtanítás terén ma még a tanári magyarázat, és újszerűnek hat a kérdve-kifejtő módszer, a beszélgetés és a tanulói kérdés. Lassú változás is tapasztalható azonban a módszerhasználatban, az általam vizsgált órák alapján az órák 43 %-ában kisebb-nagyobb arányban folyt már csoportmunka.

„A túl korán a padok kalodájába kényszerítő, uralkodóan verbális oktatás nem kedvez a különböző részfunkciók harmonikus fejlődésének – állítja Török László, aki magyartanár és egyben drámapedagógus is. - Kihagyni a személyiség fontos részeit – test, lélek, fantázia ...- „mindennapi emlékeztetgimnasztika” (Szabó Magda) miatt kockázatos és hiányokat szülő dolog.”<sup>8</sup> E gondok megoldásának egyik lehetséges útja lehet a dramatikus 'mintha' világában való produktív tanulói létezés támogatása.

## B. A drámapedagógia legfőbb jellemzői<sup>9</sup>

### 1. A drámapedagógia meghatározása<sup>10</sup>

A drámapedagógia fogalmának első tagja a '*dráma*' szó, melynek tövében az ógörög 'drán' ige áll, melynek jelentése tenni, cselekedni. A '*dráma*' fogalma köznap szöhasználatban egyszerre jelenthet műnemet, műfajt, színházi előadást, iskolai színjátszást, csoportterápiát, önismereti módszert, iskolai szerepjátékot, színházpedagógiát, és a sort még folytatni lehetne. Annyi mindenképp megállapítható, hogy a dramatikus technikákat eszközként használó irányzatoknak mindegyike kölcsönösen hatott és hat egymásra mind a mai napig, bár a különbségtétel, a határok meghúzása is kulcsfontosságú.

---

<sup>6</sup> Uo. 24. o.

<sup>7</sup> *A tanórák aktometriai vizsgálata* c. fejezet részletesen bemutatja a látott pedagógiai módszereket.

<sup>8</sup> Török László: *Képesség és készségfejlesztés a drámapedagógia eszközeivel*. Fejlesztő Pedagógia 2007/ 6. 81. o.

<sup>9</sup> Nem törekedem teljességre, az irodalomtanítás nézőpontjából kívánom rögzíteni a drámapedagógia néhány fontos jellemzőjét.

<sup>10</sup> Ebben a részben használható munkafogalmakat keresek, a drámapedagógia-szakma vitáira nem térek ki, célom a drámapedagógia és az élményközpontú irodalomtanítás kapcsolatának körvonalazása.

Kaposi László, a magyar drámapedagógia második nemzedékének meghatározó alakja, így írja körbe a drámapedagógiát: „A drámapedagógia olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli világot építenek fel, és ebbe a képzeletbeli világba a résztvevőket szereplőként vonják be. Ott persze valós problémákba ütköznek, és ezekből az ütközésekből valós tudásra, tapasztalatokra tesznek szert. Eddig a definíció. Nagyon fontos ’műfaji’ kritériumnak gondolom azt, hogy fel kell épülnön a fikció, egy képzeletbeli világ. Nem a saját hétköznapi valóságomban kotorászok, így a dráma nem tévesztendő össze – mondjuk – a pszichodrárával, ami mindenképpen úgy működik, hogy valakinek vagy valakiknek a saját hétköznapi problémáját játsszuk ki. Tehát fontos, hogy a képzeletbeli világ felépüljön, és fontos, hogy szereplőként vonják be a gyereket. A drámapedagógia ezzel a drámával tanít, ennek a pedagógiája. Ha valamelyik dolog nem történik meg, akkor már nem drámapedagógiáról van szó.”<sup>11</sup>

Szauder Erik a drámapedagógia fogalma helyett a Gavin Bolton-féle szóhasználat átvételével többször csak a ’dráma’ fogalmát használja. Szerinte a dráma nem tanítási módszer, mivel „önálló metodikája van”, azaz „egy speciális, csak a drámára jellemző módszeregyüttes, melynek elemei jól körülhatárolhatóak, és önálló tanítási megközelítésmóddá állnak össze”.<sup>12</sup> Ez a megfogalmazás vitába száll a Kaposi-féle definícióval, miszerint: *nem drámatanárok vagyunk, hanem drámát használó tanárok*.<sup>13</sup>

Elengedhetetlen a drámapedagógia esetén, hogy a tanulás cselekvésen keresztül történjék, az átélt élmény megtapasztalásával, majd annak elemzésével és további vizsgálatával helyett, hogy először megbeszélnek, és azután teremtenék meg azt a játékban, amiről már megegyeztek. Nem a valóság tükrözésen van tehát a hangsúly, mint a nézőknek játszott előadáson, hanem az eljátszás közben nyert benyomások segítségével a saját én megismerésén, formálásán. A drámapedagógia célja, hogy fontos döntéshelyzetek elé állítson, vagyis bizonyos kérdésekben állásfoglalásra, és azok felelősségteljes megvédésére készítessen.

Kristóf Péter már 1992-ben létre hozta a pedodráma fogalmát a dramatikus technikák pedagógiai alkalmazására.<sup>14</sup> Bár az ötlet jónak tűnik, a ’pedodráma’ fogalma a megjelenése óta eltelt csaknem 20 évben megmaradt Kristóf egyéni szóhasználatának.

Egyéb használatos elnevezések még a dramatikus tevékenységek megnevezésére a következők: kreatív dráma, improvizatív dráma, nevelési dráma, alkotói dráma, alkalmazott

<sup>11</sup> *Beavató – Honti György beszélget Kaposi Lászlóval*, DPM 39. 2010. 1. sz., 2. o.

<sup>12</sup> Szauder Erik: *A dráma mint pedagógia II.* DPM 1997. 1.szám, 15. o.

<sup>13</sup> Elhangzott a Magyar tanárok Egyesülete és a Magyar Drámapedagógiai Társaság közös rendezvényén, a *Drámapedagógia és magyartanítás* című konferencia kerekasztal beszélgetésén 2009. január 31-én.

<sup>14</sup> Kristóf Péter: *Cselekvő drámatanítás*. Magyar Művelődési Intézet. Bp., 1992. 27. o.



dráma, tanítási dráma, drámajáték, dramatizáló játék, dramatikus játék, kreatív játék vagy alkotó dramaturgia.

E nyitott rendszerben eligazódási pontot, ill. pontosabb terminológiát a Magyar Drámapedagógiai Társaság által is elfogadott, általam később ismertetésre kerülő, Gavin Bolton-féle felosztás szolgáltatja.<sup>15</sup>

## 2. A drámapedagógia helye a tudományok rendszerében

Egy új tudománynak nem könnyű bejutni a már meglévő tudományok védőbástyái közé, ill. azt bizonyítani, hogy méltó arra, hogy egyáltalán a tudományok közé kerüljön. Zalay Szabolcs könyvében<sup>16</sup> tudományos alapokra építve kijelenti, hogy a drámapedagógia eljutott az önálló diszciplínává érés határára: létrejött elméleti bázisként a konstruktív drámapedagógia, amely alapján működő gyakorlati módszeregyüttes eredményessége tudományos vizsgálatok révén is igazolható.

Trencsényi László is tudományos diszciplínának tekinti a drámapedagógiát.<sup>17</sup> Szervezői és szerzői tevékenységének köszönhetően a köré gyűlő drámapedagógus doktoranduszok kutatásai elérhetővé is válhattak *A drámapedagógia mint tudomány* című kötetben.

Schranz András<sup>18</sup> a tudományokat egy fa formájában ábrázolja könyvében, ami ágakra és alágakra tagolódik. Bár a drámapedagógia nincs sehol sem feltüntetve, a 24 főág közül a drámapedagógia kapcsolódhat a pedagógiához, a művészettudományokon belül a színháztudományi alághoz és a pszichológia művészetpszichológiai, fejlődéslélektani, játékszichológiai és szociálpszichológiai alágaihoz. A pedagógia 3 főága közül tartozhat a drámapedagógia a nevelésemlethez, de az oktatásemlethez oktatásmódszertani ágába is. Ehhez hasonlóan jelöli ki a drámapedagógia helyét Palásthy Ildikó is, amikor azt a pedagógia, a pszichológia és a színjátszás háromszögébe helyezi.<sup>19</sup>

Trencsényi László átvéve Debreczeni Tibor definícióját a drámapedagógiát egyrészt a reformpedagógiához sorolja, másik szülőjét pedig a színháztudományban látja.<sup>20</sup>

---

<sup>15</sup> Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993.

<sup>16</sup> Zalay Szabolcs: *A megértés élménye. A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata*. Pannon Egyetem, Pécs, 2010.

<sup>17</sup> Trencsényi László (szerk.): *A drámapedagógia mint tudomány. Előszó*. Új Helikon, Bp., 2008. 5. o.

<sup>18</sup> Schranz András (szerk.): *A tudomány térképe. Kisenciklopédia a tudomány egészéről*. Keraban, Bp., 1995.

<sup>19</sup> Pinczésné Palásthy Ildikó: *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003.

<sup>20</sup> Trencsényi László (szerk.): *A drámapedagógia mint tudomány. Előszó*. Új Helikon, Bp., 2008. 9-11. o.

### 3. A pedagógiai célzatú dráma megjelenése

A magyar drámapedagógia történelmi büszkeséggel a jeles pataki iskolalapítót, a számos iskoladrámát író Johannes Amos Comeniust tekinti ősenek. A tananyagot (Zsolnai József szavával élve) mimetizáló *Schola Ludus* előszavában írta 1654-ben Comenius a következőket: „Az iskola valódi célja szerint nem lehet más, mint az emberség műhelye s az élet előjátéka, s itt mindennel foglalkozni kell, ami az embert emberré teszi.” Nagyon fontosnak tartja a színpadi játékok bevezetését az iskolába, mert „az ilyesfajta nyilvános tevékenység által a nézők színe előtt jobban fokozódik az emberi szellem mozgékonyága, mint ahogyan bármiféle figyelmeztetéssel vagy fegyelmezőssel elérhető lenne.” A színpadi játékok révén az ifjúság „tanuljon különféle dolgokat megfigyelni, sok kérdésre rögtönözve megfelelni, mozdulatait illendően alakítani, arcával, kezével, egész testével természetes módon viselkedni, hangját módosítani és elváltoztatni, egyszóval bármely szerepet illően eljátszani, és tanulja meg mindezekben a szabad emberhez méltó magatartást.”<sup>22</sup>

A pedagógiai és vallási célzatú iskolai színjátszás nemcsak a protestáns iskolákban, hanem a katolikus szerzetes (jezsuita, ferences, pálos, minorita és piarista) iskolákban is jelentős volt. Ezek a drámák ma már irodalomtörténészeink kutatásainak köszönhetően olvashatóak, ill. rögzítésre került jelentős szerepük a magyar drámatörténetben is.<sup>23</sup> A drámapedagógia előzményének tekinthető Csokonai csurgói pedagógiai tevékenysége is, melynek során drámákat (*Cultura, Karnyóné*) írt diákjai számára, melyeket 1799 őszén a diákok elő is adtak.

A XX. század elején induló gyermekközpontú reformpedagógiai mozgalmak keretein belül általános módszerré vált a cselekedtetés, a szerepbe lépés – például a történelmi események improvizatív rekonstrukciója esetén. A reformpedagógiát a drámapedagógiával összekötik a kreativitásra, az önkifejezésre, a művészettel és a művészetre nevelésre, a közösségi, együttműködő magatartásra való törekvések is. Magyarországi konkrét példa erre a törekvésre Nagy László nyomdokain járó Domokosné Löllbach Emma iskolája. Az Új Iskola 1915-ben nyitotta meg kapuit, és Domokosné iskolájában a gyermeki aktivitást és az átélést az oktatás-nevelés alapjának tekintették.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Szentirmai László: *Comeniusi gondolatok a drámapedagógiáról*. [www.zemplenimuzsa.hu/04\\_1/szenti.htm](http://www.zemplenimuzsa.hu/04_1/szenti.htm). Letöltés: 2011. jún. 28. 12. 23.

<sup>23</sup> Kilián István: *A piarista iskoladráma és színjáték a XVII-XVIII. században*. Universitas Budapest 2002.

Demeter Júlia: *A magyar színjáték honi és európai gyökerei*. Miskolci egyetemi Kiadó, Miskolc, 2003.

*Régi Magyar Drámai Emlékek XVIII. század sorozatban* megjelentek a protestáns, minorita, pálos, jezsuita, piarista, ferences drámák.

<sup>23</sup> Kéri Katalin: *Új iskolák Magyarországon a XX. század első felében*. Nemzetközi Pedagógiai Tanácskozás, Galánta, 1996.

A reformpedagógia megjelenésével egy időben a figyelem Brecht 'nem-arisztotelészi' dramaturgiája hatására a színpadról a nézőre terelődik. Brecht először a 20-as évek végén ír tandrámákat, de ez a kísérlete hamar megbukik. Később ismét visszatér a tandráma műfajához. A tandráma nem igazi színdarab, sokkal inkább tekinthető oktatóanyagának. Nem színpadi bemutatásra és színészek számára íródik, hanem laikusoknak, akik saját maguk játsszák el a történetet: „A tandráma az által nevel, hogy eljártsszuk, nem az által, hogy nézzük”- jelenti ki Bertold Brecht. A cél a tandrámában a benne játszó személy megváltoztatása. Az tanul belőle, aki maga is részt vesz a játékban, aki cselekszik és megtapasztalja az élményt. 'Freies Theater' vagy 'Theater der Erfahrung', angol területen a 'Living Theatre' gyűjtőnévvel illetett színházi törekvések közös vonása volt a mimika, pantomim, mozgás, tánc és rögtönzés előtérbe kerülése, valamint a nézők erősebb bevonására tett kísérlet. A társulatok elhagyták a színház épületét, feladták a színház hagyományos értelmezését, és workshopokat szerveztek, ahol a résztvevők tapasztalata legalább olyan fontos volt, mint maga az előadás.<sup>24</sup>

A drámapedagógiára a XX. századi színházművészeti reformerek is hatottak, így Peter Brook<sup>25</sup>, Augusto Boal<sup>26</sup>, Jerzy Grotowski<sup>27</sup>. Tőlük vette át a drámapedagógia a visszafogott eszközhasználatot, a hétköznapiaságot és a szociális érzékenységet.

A drámapedagógiát a magyar drámapedagógia általában szigorúan elkülöníti a pszichodrámatól, de a hasonló törekvések szembeötlőek. Moreno<sup>28</sup>, az egyik legjelentősebb terápiás csoportmódszer - a pszichodráma és a szociodráma - megalkotója, a gyermeki játékból indul ki. Szemléletének lényege, hogy az emberi kreativitás és spontaneitás leginkább cselekvésbe ágyazva érvényesül. Ebből következik, hogy az egyén személyiségének fejlesztése vagy módosítása (szerepkészlet bővítésével, szerepkonfliktusok felismerésével, meglévő szerepstruktúrák átrendezésével) is elsősorban cselekvésbe ágyazva, csoportban, az egyének közti látható és láthatatlan interakciók révén valósítható meg legsikeresebben. Ennek a tanulási folyamatnak legbiztonságosabb keretét a színház biztosítja. A pszichodramatikusi játékban az egyén saját életének eseményeit játssza el, és közvetlenül dolgozik saját személyiségének

---

<sup>24</sup> Marlok Zsuzsa: *Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben – és továbbképzésben*. PhD (Doktori) Értekezés, Veszprém, 2004. 30-31. o. [konyvtar.uni-pannon.hu/.../Karacsne\\_Marlok\\_Zsuzsanna\\_dissertation.pdf](http://konyvtar.uni-pannon.hu/.../Karacsne_Marlok_Zsuzsanna_dissertation.pdf)

<sup>25</sup> Az 1925-ben Londonban született Peter Brook a XX. századi színházművészet egyik legkövetkezetesebb újítója, a „közvetlen színház” elvét vallja a „holt”, „szent” és „nyers” színház helyett.

<sup>26</sup> 1931-ben Rio de Janeiroban született. Legnagyobb hatást *Az elnyomottak színháza* (1979) c. műve fejtette ki. Haláláig (2009) szerte a világon workshopokat tartott, ahol módszerét terjesztette.

<sup>27</sup> Az 1933-as születésű, lengyel Grotowski „szegény színházában” hiányzik a hagyományos színházi apparátus. A színház a megváltás helye, aminek feltétele a színész-néző kapcsolata. 1975 után a 'Special projekt' keretén belül színészei otthagyták a színházat, hogy hétköznapi emberekkel találkozhassanak. A néző az előadás alatt oda ül, és azt csinál, amit akar.

<sup>28</sup> Jacob Levi Moreno Bukarestben született 1889-ben, majd Bécsben tanult többek közt Sigmund Freudtól is, itt hozta létre az első Rögtönzések Színházát, 1925-től az Egyesült Államokban tevékenykedett.

szerepkészletén.<sup>29</sup> Magyarországon a gyermekpszichodráma területén Kende B. Hanna munkássága a legelismertebb.<sup>30</sup>

A drámajátékokban ezzel szemben egy szerepet vesz fel, mely mögött valós személyisége védve marad a tudatos kerettávolság beiktatásával, de a szerepkísérletezés és szereptanulás ebben a folyamatban is ugyanúgy végbemegy a megértésben történő változás révén.

Dramatikus eszközöket használ a bibliodráma is, amely egyrészt irodalmi szövegek, mítoszok és mesék dramatikus formában történő feldolgozását jelenti abból a célból, hogy a játékosok a mű és önmaguk mélyebb megértéséhez eljussanak. A bibliodráma másik lehetséges változata a bibliadráma, „mely bibliai történetek dramatikus feldolgozását jelenti. Egyértelműen német hatásnak köszönhetően Magyarországon 'bibliodráma' fogalmát ebben a második értelemben, vagyis bibliai szövegek dramatikus feldolgozása értelmében használják.<sup>31</sup> A kanonizált szöveg, kanonizált értelmezés és a kanonizált szerepkörök miatt, vagyis a saját, szabad döntés hiánya miatt, a bibliodráma csak részben tekinthető tanítási drámának.

#### 4. A drámapedagógia története

A drámapedagógia Európában az 1920-as években indul, azon belül is leginkább Angliában. Ezzel egy időben Szovjet-Oroszországban is hasonló törekvések indultak meg: a lunacsarszkiji Munkaiskolában Meyerhold közvetlen munkatársai dolgozták ki az iskolai dramatizálás alapelveit.<sup>32</sup> Hamarosan a drámapedagógia fokozatosan teret hódított az Egyesült Államokban, Dániában, Csehszlovákiában is.<sup>33</sup>

Az egyik legfontosabb mű, mely a legelső között jelent meg ebben a témában: Harriet Finlay-Johnson *The Dramatic Method of Teaching* című műve volt 1912-ben. A szerző a sussex-i iskola igazgatónőjeként, szinte valamennyi tantárgyban alkalmazta a dramatizálást a tanulás könnyítése, eredményesebbé tétele céljából. Finlay úgy gondolta, hogy a gyermeki játék alapja lehet a hatékony tanulásnak. Számára a cél nem a közönségnek előadandó színdarab volt ugyanúgy, mint a szinte vele egy időben jelentkező Henry Caldwell Cook számára, aki szintén a nevelés alapjának tekintette a drámajátékot. *The Play Way* című 1917-es művében kifejti, hogy a

<sup>29</sup> Marlok Zsuzsa: *Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben – és továbbképzésben*. PhD (Doktori) Értekezés, Veszprém, 2004. 33. o. [konyvtar.uni-pannon.hu/.../Karacsne\\_Marlok\\_Zsuzsanna\\_dissertation.pdf](http://konyvtar.uni-pannon.hu/.../Karacsne_Marlok_Zsuzsanna_dissertation.pdf)

<sup>30</sup> Kende B. Hanna: *Gyermekpszichodráma*. Osiris, Bp., 2003.

<sup>31</sup> Sarkady Kamilla - Nyáry Péter: „Szinről színre” – a bibliodrámról. In: *Ligetünk. Pszichodráma a gyakorlatban* VI. Animula, Bp., 2001. 46-64. o.

<sup>32</sup> Trencsényi László (szerk.): *A drámapedagógia mint tudomány. Előszó*. Új Helikon, Bp., 2008. 5. o.

<sup>33</sup> Eck Júlia: *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Országos Színház-történeti Múzeum és Intézet, Bp., 2000. 14-15. o.

tanító csupán a problémát veti fel, és ösztönzi a gyerekeket a megoldás fellelésére, így a megszokott tanár-diák kapcsolat helyett egy mélyebb viszony alakul ki. Szintén újító Edmund Holmes, aki az 1911-ben megjelent művében az *Utopian vision of education*-ben arról ír, hogy a szerepbe lépés nélkülözhetetlen az iskolában, és ahol csak lehet, alkalmazni kell a dramatikus játékokat.

A drámapedagógia további fejlődését és terjedését Peter Slade 1954-ben megjelent műve (*Child Drama*) biztosította. „Ha a gyermeknek olyan tevékenységet mutatunk, amely szoros kapcsolatban van a benne rejlő, természetes tudással, akkor a fejlődés mesterséges eszközök nélkül is serkenthető”<sup>35</sup> - fogalmazza meg gyermekközpontú nevelői szemléletét. A nevelő biztosítja a játék lehetőségét, nem vezet, csak segíti a gyermeket, ha szükséges, hagyja, hogy saját maga módján nyíljon ki, saját erejéből nyilvánuljon meg. A spontán dramatizáló játék azért fontos, mert ez a felfedezésen alapuló tanulás természetes módja.

Slade szerint a drámai élmény lényege, hogy a drámajáték teremtette biztonságos körülmények között tapasztalhatta meg a gyermek a negatív élményeket, mindenféle súlyos következményei nélkül, vagyis a drámajáték „a megtervezett érzelmi tréning módszere”. Slade a drámajátékot a színjátszás nevelési eszközének tekintette, így nála összekapcsolódik a drámajáték a színjátszással.

Peter Slade tanítványa, Dorothy Heathcote által kidolgozott módszer a tanulási folyamat hatékonyságát segítette elő. A résztvevők egy fiktív világba lépnek be, ahol a szerep a lényeg, annak teljes átélése, a szituációba való behelyezkedés. A már megszerzett, megélt tapasztalatokra épít, mégis lehetőséget ad újabbak szerzésére is. Heathcote a drámaóráján a tanár is szerepet vesz fel, ha szükséges szerepből mélyíti a felépített fiktív világot. A valóság és az iskola közötti szakadék áthidalására, a gyermekek felkészítését a felelősségvállalásra az ún. szakértői játék megvalósításával érte el.

2009 tavaszán Magyarországon is járt Dorothy Heathcote, az általa vezetett négynapos mesterkurzus során bemutatta a 'tanár szerepben' konvenciót, a szakértői játékot, sőt gondolkodási módjába is beengedést biztosított.<sup>36</sup>

A másik Slade tanítvány, Gavin Bolton szerint a drámajátékban a katarzison van a főhangsúly: vagyis az ő szavaival élve - a megértésben történő változáson. „A művészi tevékenységre koncentrálna létrejön az ahá-élmény, melynek forrása a konfliktus késleltetése, és az ebből adódó feszültség, ami a dráma leglényegesebb eleme. A feszültség oldását megfelelően

<sup>35</sup> Bethlenfalvy Ádám: *Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből* (2.). DPM 29. szám, 2005. 15. o.

<sup>36</sup> Kiss Szusanna: *Tanít: Dorothy Heathcote*. Tani-tani 2009. 2. szám, 60-63. o.

kell időzíteni, hiszen ha túl sokáig elhúzódik, a dráma veszít lendületéből, erejéből.”<sup>37</sup> Magyarországon, ahogy már említésre került, a dramatikus cselekvések Bolton szerinti csoportokba való osztását tekintik a drámapedagógiai terminológia alapjának.

## 5. A drámapedagógia Magyarországon

A gyerekszínjátszással foglalkozó szakemberek először külföldön ismerkedtek meg a drámapedagógiával az 1970-es években - Mezei Éva Birminghamben, Debreczeni Tibor pedig Prágában.<sup>38</sup>

Debreczeni Tibor kéziratos emlékiratában így emlékszik vissza: „Egy előadás viszont felejthetetlen maradt, egy gyermekelőadás, melyet a brnói Pirkó Gyermekszínpad mutatott be, Delongova asszony rendezésében. Ez bizony színjáték volt a javából. Először láttam olyan produkciót, amelyben együtt játszott kisebb gyerek és diákkorú kamasz, mégpedig oly lazán és könnyedén, hogy csak úgy sugározták magukból a színpadi otthonosságot. Ilyen látványra vágytam már régóta. A darabra is emlékszem, Trnka: A kertben.

Ekkor engem már foglalkoztatott a magyar gyermekszínpadás, tudtam, hogy mi az, ami nem jó benne, de hogy mitől lehetne jobb, azt nem tudtam. Most aztán lelkesedtem. Megtaláltam! Íme, az igazi! Így kell csinálni!

Találkozóit kértem Delongova asszonytól, és hosszasan beszélgettem Eva Machkovával a prágai népművelési intézet gyermekelőadójával. S a következőkre derült fény. Náluk, a cseheknél, nem lévén ötvenhat, az ő bársonyos forradalmuk idején, meg előtte, a Dubcek korszakban szabadabban járhattak nyugatra, történetesen Angliába, nem tartottak annyira az imperialista fellazítástól, így művelődési kapcsolatuk is intenzívebb volt, mint történetesen a mienk. Így jutottak el, mivel lehetett, Angliába, tapasztalatcserékre, Delongova asszony meg egyenesen Birminghamba, Slade mester iskolájába. Itt tanulta el a módszert, a drámapedagógiát, az improvizációt, amit alkalmazott az említett darab felkészítésekor. Az is kiderült, miután 1968-ban bevonultak hozzájuk a szocialista országok csapatai, mi is ugye, hogy vége a nyugati kirándulásnak. Az is körvonalazódni látszott, hogy a jövőben mi magyarok mintha könnyebben utazhatnánk majd arrafelé, amerre eddig ők. Mindazonáltal, ami angliai ismeretet összegyűjtöttek, ezt készséggel továbbították hozzánk. 1969-től megkaptuk a módszertani

<sup>37</sup> Az angol drámapedagógia. (Peter Slade, David Davis, Gavin Bolton írásaiból.) Debreczeni Tibor szerkesztői jegyzetével. DPM 2000. 19. szám, Melléklet 23. o.

<sup>38</sup> Ennek az adatnak a forrása Debreczeni Tiborral folytatott személyes levelezés, amely során azt is megtudtam, hogy a csehek számára is Peter Slade volt a kiindulás, ill. az is tudomásomra jutott, hogy épp most dolgozik ezt az időszakot rögzítő emlékiratán, aminek egy részletét közlöm a továbbiakban.

lapjukat a Divadelni Vichodat, s én ekkor kezdtem ismerkedni azzal a metodikával, melynek természetességét, eredményességét megtapasztalhattam a brnóiak kitűnő játékában.”

Mezei Éva és Debreczeni Tibor hamarosan ráértett arra, hogy az új metodika „eredményes működtetésétől nemcsak a gyerekszínjátszás megújulása várható, hanem az iskolai nevelő-oktató munka új szellemű megfrissülése is.”<sup>39</sup>

Eleinte a látott drámapedagógiai eszközöket elsősorban a gyermek- és diákszínjátszó csoportok használták, valamint a játszóházi foglalkozásokon tartottak dramatikus foglalkozásokat, s csak ezután lépte át az iskola kapuit a drámapedagógia, így például Zsolnai József nyelvi-irodalmi-kommunikációs programjába integrálja a drámás eszköztárat. Gabnai Katalin pedig a drámapedagógiai megközelítésmód alkalmazásával újíttja meg a gyermekszínjátszást – konkrétan a társadalomkritikai improvizatív szociojátékkal.<sup>40</sup> Gabnai Katalin a harmadik tagja az alapító triásznak (Mezei-Debreczeni mellett), de húsz évvel fiatalabb mindkettőjüknél, ő készítette el a Népművelési Intézet munkatársaként a drámapedagógia követelményrendszerének első kidolgozását *Dramatikus Nevelési Program*<sup>41</sup> néven.

1988 decemberében megalakult a Magyar Drámapedagógiai Társaság, amely a hazai és a határokon túli drámatanárok munkáját fogja össze. Elnöke Debreczeni Tibor lett, otthona a szintén diákszínjátszással foglalkozó Szakall Judit közreműködésével a Marczibányi Téri Szabadidő Központban lett, szaklapja 1991-től a DPM, azaz Drámapedagógiai Magazin. Az elnöki funkciót 1995-től Kaposi László vette át, majd 2010 novemberéről Keresztúri József, 2011 áprilisától Dolmány Mária. 1993-tól a MDT tagja a drámapedagógia nemzetközi szervezetének, az IDEA<sup>42</sup>-nak. Újabban Bethlenfalvy Ádám és Czibuly Ádám munkássága ígér szélesebb nemzetközi horizontot a magyar drámapedagógia számára.<sup>43</sup>

A drámapedagógia magyarországi korai történetében nagy jelentőséggel bír David Davis angol drámapedagógus Főton tartott kurzusa 1991 nyarán, amely egyrészt elindította az angol drámapedagógia magyarországi elterjedését, másrészt a magyar drámapedagógia önállósodását. Az angolszász irány mellett támogató szerepe volt még tanfolyamok vendégeként a magyar származású, osztrák Josef Hollosnak is. Szauder Erik az angol művek lefordításával, ill. elméleti munkásságával megteremtette a magyar terminológiát, Kaposi László pedig szervezői, oktatói,

<sup>39</sup> Debreczeni Tibor: *Egy amatőr emlékezése*. Országos Közművelődési Központ Módszertani Intézete, Bp., 1989. 144.o.

<sup>40</sup> Gyombolai Gábor: *Gondolat kísérlet a definícióhoz vezető úton*. In: Trencsényi László (szerk.): *A drámapedagógia mint tudomány*. Új Helikon, Bp., 2008. 35. o.

<sup>41</sup> *Dramatikus Nevelési program 1972-1982*, Népművelési Intézet, 1984.

<sup>42</sup> International Drama Theatre and Education Association.

<sup>43</sup> Trencsényi László (szerk.): *A drámapedagógia mint tudomány. Előszó*. Új Helikon, Bp., 2008. 6. o.

könyvszerkesztői munkájával tett sokat a magyar drámapedagógiáért.<sup>44</sup>

1993 januárjában Gabnai Katalin és Móka János tevékenységén alapuló drámapedagógiai képzés indult el Zsámbékon. Az utolsó pillanatban a NAT-ba is belekerült a drámapedagógia 1995-ben - tánc és dráma elnevezésű tantárgyként a művészetek műveltségterületen belül. A NAT-ban felvázolt népi kultúra, tánc, bábjáték elegyében a drámapedagógia aránya a helyi tantervekben és a gyakorlatban dőlt el. 2000-től önálló óraszámmal - kéthetente egy óra - jelenik meg a tánc és dráma az 5-6. osztályban és a gimnáziumi 9-10. évfolyamon. 2003-tól a műveltség(rész)terület neve dráma és tánc. 2005-től lehet érettségizni közép és emelt szinten drámából.

Ha a magyarországi drámapedagógia helyzetét mérlegre tesszük, az alábbi pozitívumok ötlenek a szemünkbe:

- A beoltott ág kivirágzott, azaz a magyar drámapedagógia túllépett a külföldi példák utánzásán, megalkotta saját, nemzetközi rangú drámapedagógiáját. A drámapedagógia bekerült a Nemzeti alaptantervbe; színházi nevelési társulatok alakultak; MDT folyamatosan működik, színvonalas rendezvényeket, továbbképzéseket szervez, oktatási segédanyagokat ad ki. Jelen van a drámapedagógia a médiában; drámapedagógiai kurzusok folynak különböző egyetemeken – így Vácott az Apor Vilmos Katolikus Egyetemen, a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Főiskolai Karán Győrött, Pannon Egyetemen Veszprémben, Kaposvári Egyetemen és az ELTE-n. Elsősorban szakirányú továbbképzés keretében lehet drámapedagógiát tanulni, a drámapedagógia további tényerésének ezek a képzések kulcsfontosságúak.

Azonban találunk negatívumokat is. Még a hagyományos oktatási módszerek dominánsak az iskolákban, hiányzik a pedagógiai-módszertani megújulás - ezt alátámasztják az iskolákban folytatott kutatásom eredményei is -, a drámapedagógia koncepcióját sok helyen félreértik (a drámatanár a színjátszókörért és az iskolai ünnepekért felelős), a döntéshozók gyakran érdektelenek a drámapedagógia ügyében. „A tanári, tanítói hivatás általában nagyon alacsony presztízsű, ráadásul a színház- és drámapedagógusokat gyakran inkább szórakoztató szakembereknek tekintik, mintsem igazi tanároknak; így elismertségük, akár a pedagógus szakmában, akár a kultúra területén vagy a szélesebb társadalomban igen alacsony mértékű”.<sup>45</sup>

<sup>44</sup> Gabnai Katalin: *Drámapedagógia* – szócikk. In: *Pedagógiai Lexikon*. Báthory Zoltán, Falus Iván szerk. I. kötet, Keraban kiadó, Bp., 1997. 305. o.

<sup>45</sup> DICE – *a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. DICE Konzorcium, 2010. 95. o.



## 6. A drámapedagógia helyzete Szlovákiában<sup>46</sup>

A szlovákiai drámapedagógia gyökerei cseh közvetítéssel szintén Angliához vezetnek. Mestereik között említik Cecily O'Neilt, Jonathan Neelandst, Gavin Boltont, Ken Robinsont.

A pedagógusok közösségének változtatási igényét tükrözte a drámapedagógia iránti érdeklődés már az 1960-as években is az akkori Csehszlovákiában, ami egybeesett a tradicionális, enciklopédikus ismereteket hordozó oktatás megújításával. A történelmi események majd csak 1989-től teszik újra lehetővé a továbblépést. A drámapedagógia iránti figyelem ekkor összetalálkozott azokkal a törekvésekkel, amelyek az oktatásban is nagyobb szabadságot hirdettek: az emberközpontúság és demokrácia alapeszméit, majd ezek az értékek az alternatív oktatási rendszerben találták meg a helyüket.

1995 májusában Besztercebányán tartották a *Szlovákiai egyesületek a dramatikai nevelésért* elnevezésű kongresszust. Résztvevői - pedagógusok, gyermek- és diákszínjátszó csoportok vezetői és felsőoktatás oktatói - a következő munkaprogramot nyújtották be:

- a dramatikai nevelés megismertetése, terjesztése, propagálása az iskolákban és az egész társadalomban,
- a dramatikai nevelés teóriájának, gyakorlatának, módszertanának kidolgozása,
- a dramatikai nevelés beépítése az oktatási-nevelési intézmények és az iskolák valamennyi fajtának és szintjének munkájába, vele párhuzamosan a szakmai és minőségi alapelvek érvényesítése,
- külföldi kapcsolatok kialakítása, együttműködés külföldi szervezetekkel, intézményekkel, közös programokban való részvétel.

Az 1996 májusában Donovalyban tartott konferencia megerősítette, és egyben bizonyította is az érdeklődést a drámapedagógia iránt. A konferenciáról kiadott *Az alkotó dramatika az iskolában és a szabadidős tevékenységben* kiadvány, dokumentálja a kreatív dráma helyzetét Szlovákiában.

A drámapedagógia napjainkban egyre nagyobb jelentőséggel bír az ifjúság esztétikai nevelésében. Két irányra osztható az alkotó (kreatív) dráma - a színházi nevelésre és a személyiségfejlesztésre irányuló drámapedagógiára, e két irány hol kisebb, hol nagyobb mértékben hat is egymásra, célkitűzéseik, eszköztárak is sokban hasonlít.

---

<sup>46</sup> Ljubica Bekéniova: *A kreatív dráma helyzete Szlovákiában* cikk alapján. In: Kútbanézők 18. szám, 2011. 57-62. o.

A szlovák nemzeti tantervbe nem került be a drámapedagógia, helye a szakkörökön vagy iskolán kívüli tevékenységeken - a szabadidő központokban, különböző kulturális intézményekben van.

Másik nagy hiányossága a szlovákiai drámapedagógiának, hogy önálló szakként egyetlen felsőoktatási intézmény sem oktatja. Részleges megoldása ennek a problémának az a kétéves speciális, kreatív dráma stúdium, amelyet pedagógusok számára 1997 óta az Eperjesi Módszertani és Pedagógiai Központ rendez, melynek keretén belül 150 drámatanárt képeztek ki eddig. A szlovákiai főiskolákon az alkotó dramatika/kreatív dráma mint tantárgy megtalálható a pozsonyi VSMÚ (Vysoká škola múzických umení) művészeti főiskola bábkészítő/bábművészi tanszéken, az eperjesi pedagógus karon, Nagyszombatban, Besztercebányán egy-egy szemeszterre kiterjedő képzésben.

Az idegen nyelvet tanító tanárok körében nagy népszerűségnek örvend a drámapedagógia módszere, ez különösen az angol nyelv oktatása területén igaz.

Nagy hátrányt jelent, hogy a szlovák drámapedagógiának nincs egyesülete, folyóirata, amely összefogná a magányos elméleti és gyakorlati próbálkozásokat, és a szakmaiság színvonaláért és fejlődéséért is vállalhatna kötelezettséget.

## 7. A drámapedagógia célkitűzései

Gavin Bolton véleménye szerint a legfontosabb cél a megértés megváltozása: minden játék sikerültségét a megértésben bekövetkezett változás foka jellemez. Egyéb célokat is rögzít:

1. Szociális készségek, beleértve az érzékenységet, empátiát és a figyelni tudás képességét.
2. Nyelvi készségek, beleértve a beszédet, gondolkodást, az írás és olvasásképességet.
3. Mozgásos készségek.
4. A drámában való működéshez szükséges készségek, beleértve a témaválasztási képességet, a gazdaságosan cselekedni tudást és a forma iránti érzékenységet.<sup>46</sup>

Bolton hangsúlyozza, hogy a drámajáték nem csak cselekvés, hanem egyben cselekvésbe ágyazott gondolkodás is. Olyan megértést elősegítő átélés, melyre semmilyen más módszer nem képes.<sup>47</sup>

Bolton a megértés négy szintjét különbözteti meg:

---

<sup>46</sup> Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993. 86. o.

<sup>47</sup> Uo. 87. o.

- Mesterséges (művi) dráma, ahol a megjelenő érzelmek nem egyeznek meg intellektuális tudásunkkal, vagy pedig érzelmek egyáltalán nem jelennek meg, és szavak mögé rejtőzünk.
- Megerősítés, amikor a játék során csak az derül ki, amit a tanulók már tudnak, ez erősödik meg, vagyis a játék nem hoz változást.
- Tisztázás, amikor csak az ismeretek tudatos körülhatárolása jön létre, de érzelmek nem jelennek meg.
- Változás a szemléletben, ha megvalósul az érzelmi megtapasztalás keresztül létrejövő megértés.<sup>48</sup>

A drámaóra nem személytelen alapigazságokat hirdet, hanem személyes, érzellemmel telített tapasztalatot nyújt etikai döntési pozíciókban való részvétel által. Az automatizmusok felülvizsgálatára tanít, amely révén létrejöhet a valós, egyéni tudás. Célja tetteiért felelősséget vállaló autonóm egyéniség kialakítása.

Mivel narratívákban gondolkodunk – írja Knausz Imre. „Egyáltalán nem mindegy tehát, hogy a gondolkodásunkat, ön- és életértelmezésünket meghatározó történetismánk milyenek: mennyire egyszerűek vagy bonyolultak, nyitottak vagy zártak, merevek vagy rugalmasak, tudatosak vagy rejtettek, és nem utolsósorban, hogy a narratív sémák mekkora repertoárjával rendelkezünk. Azt állítom – teszi hozzá Knausz Imre -, hogy ezzel a fenyegetéssel <itt a mai média leegyszerűsített narratíváira gondol a szerző> szemben az emberi autonómia egyetlen esélye az, ha alternatív narratívák – értelmezési sémák – gazdag repertoárjával rendelkezünk, illetve kialakul bennünk az az igény, hogy ugyanazt a történetet többféle perspektívát megvizsgálva értelmezzük.”<sup>49</sup> Tehát a többféle nézőpont kipróbálásával, mély, őszinte döntésekkel vagy döntési skálához juttatással a drámaóra résztvevőinek személyiségfejlesztése biztosítható lehet.

Ehhez a véleményhez kapcsolódik Marunák Ferenc, aki szerint „a drámapedagógia a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során a cselekvő ember (gyerek) ismeretei, képességei és társas kapcsolatai a nevelő által irányított és társakkal végzett közös dramatikus játékok során fejlődnek. A drámapedagógia eszköze: a drámajáték.” Marunák Ferenc vallja, hogy a dramatikus nevelés a gyerekeket önállóságra és kreativitásra neveli. Fejleszti kommunikációs készségüket, megkönnyíti a közösségbe illeszkedést, és hozzájárul a derűs és kiegyensúlyozott egyéniség kialakulásához.<sup>50</sup>

<sup>48</sup> Uo. 40. o.

<sup>49</sup> Knausz Imre: *Műveltség és autonómia*. Letöltés: [www.ofi.hu](http://www.ofi.hu) > ... > Új Pedagógiai Szemle 2002 október - Tárolt változat: 2011. 06. 13. 21: 44.

<sup>50</sup> Marunák Ferenc: *Mi is az a drámapedagógia?* DPM 1991. 1. szám 3-4. o.

Debreczeni Tibor a drámapedagógiát a XX. századi személyiségközpontú reformpedagógiák közé sorolja, amelynek pedagógiai célkitűzései a többi reformpedagógiai irányzattól (pl. Waldorf, Freinet, Rogers stb.) csak a módszerek tekintetében különbözik. Véleménye szerint a drámapedagógia alkalmazható nevelési szándékkal, oktatási vagy terápiás céllal, vagy akár mint színjátszást segítő módszer.<sup>51</sup> Debreczeni későbbi pályája során a befogadóközpontú/élményközpontú irodalomoktatást összeköti a dramatikus eszközök használatával. Az élményközpontú tanítás magára a befogadóra koncentrál, és az irodalmi mű kibontásakor a személyes élmény felszabadítására törekszik, úgy gondolja, hogy a mű legfontosabb emberi üzenete - önmagunk megismerése. A legmegfelelőbb módszer e cél eléréséhez a cselekedtető, bevonódásra, érintettségre, saját élményre törekvő drámapedagógia - állítja Debreczeni Tibor.<sup>52</sup>

A gyermekszínjátszással is foglalkozó Gabnai Katalin számára a legfontosabb a megjelenítés, maga a dramatikus folyamat.<sup>53</sup> Drámajátéknak nevez „minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetők fel.” A drámajáték kifejezési formája a megjelenítés és utánzás, megjelenési módja a földidézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció. Eszköze az emberi és zenei hang, nyelv, test, tér és idő, tartószervezete a szervezett emberi cselekvés. Gabnai úgy gondolja, hogy „a jól vezetett dramatikus alkotójáték javára válik minden benne résztvevőnek, korra, nemre, körülményekre való tekintet nélkül, hiszen a játékos közösségben, a közösséggel együtt tesznek szert olyan tapasztalatokra, melyek segítenek a közösségbe beilleszkedni, és egyben önálló gondolkodásra, önismeretre, emberismeretre, az emberi méltóság tisztelétére nevelnek.”<sup>54</sup>

Gabnai művészetpedagógiai tevékenységként definiálja a 'drama-in-education' fogalmát. Számára rendkívül fontos a drámapedagógia és a népi kultúra ötvözése is, ahogy írja: „Mostanában jött el az ideje annak, hogy a dramatikus nevelés problémáit mérlegelve a hangsúly áttevődjék a népi kultúra és a drámapedagógia közti átjárásokra, továbbá annak tanulmányozására, mikor és miben egyezik meg a nálunk ismert klasszikus hagyományát adó magatartás és napjaink legkorszerűbb közvetítői felkészültsége.”<sup>55</sup>

A drámapedagógiát Gabnai Katalin szocializáló tevékenységnek is nevezi, s kiemeli egy nagyon fontos tulajdonságát, nevezetesen itt nem a közönség tetszésének elnyerése a cél, hanem

<sup>51</sup> Debreczeni Tibor: *A drámapedagógia hazánkban*. DPM 1992. 2. szám 3. o.

<sup>52</sup> Debreczeni Tibor: *És élmény és vers és próza*. Academia Ludi et Artis, Magyar Versmondók Egyesülete, Bp., 2009. 10. o.

<sup>53</sup> Gabnai Katalin: *Drámajáték*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993. 12. o.

<sup>54</sup> Gabnai Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Bp., 1999. 9-10. o.

<sup>55</sup> Gabnai Katalin – S. Takács Zsuzsa - Borosné Kéry Zsuzsa: *Dramatikus játék a kisiskolában*. 148. o. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás I*. Universitas, Bp., 1994.

a résztvevők fejlődése. Fontos a tapasztalatszerzés, a nevelődés, hogy a gyermek kipróbálja magát különböző élethelyzetekben, az ebből leszűrt tanulságokat a maga javára fordíthassa.<sup>56</sup>

Összegezve a drámapedagógiai eszközök alkalmazásának céljai Gabnai Katalin szerint:

- aktivitás fokozása
- önmaga és embertársai megismerése
- produktivitás, önálló gondolkodás fejlesztése
- térbeli tájékozódás biztonságának fejlesztése
- időérzék fejlesztése
- mozgás pontosságának, koordináltságának fejlesztése
- kifejezőképesség tökéletesítése.

A drámajáték ezen kívül színesíti még az oktatást, izgalmasabb lesz általa a szabadidő eltöltése, feldobja a foglalkozások hangulatát, a résztvevőknek magabiztosságot ad, a nemek közötti kapcsolatteremtést könnyebbé teszi, bizonyos mértékig ellensúlyozhatja a tömegkommunikáció negatív hatását, magyarul kevesebb időt tölt el az ifjúság a tv és az internet előtt, mert a drámai foglalkozások aktivitásra ösztökélik őket.<sup>57</sup>

Novák Géza Máté 2010-es PhD-dolgozatában két éves kutatásaira alapozva bebizonyította, hogy az értékválságos, multikulturális világunk kihívásaira és a növekvő számú halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, fiatalok formálására hatékony, értékszocializációs erő a drámapedagógia. Ugyanis a drámapedagógia által biztosított szerepek védelmében a konfliktuskezelési technikák gyakorolhatóak, indirekt tapasztalatszerzés által a lehetséges döntések következményeivel való szembenézés lehetségessé válik, így fejleszthetők az ön- és társismereti kompetenciák, sőt sikerülhet a meglévő sztereotípiák megváltoztatása is.<sup>58</sup>

A pszichológus Palásthy Ildikó szerint „a drámai önkifejezés iskolai alkalmazási formája a drámajáték,<sup>59</sup> aminek a célja a személyiség fejlesztése, és ezzel egy időben közösségfejlesztő hatású is. A drámajátékban a résztvevők aktívan szerepelnek, cselekednek, valódi élethelyzeteket tapasztalnak meg. A gyerekek egymást nem várt helyzet elé is állíthatják, így rögtönözni kényszerülnek, megtanulnak improvizálni, ami viselkedési biztonságot nyújt arra, hogy a konfliktushelyzeteket az életben is tudják majd kezelni. A tanulók egy idő után kívülről fogják figyelni saját magukat, a viselkedésüket, és kontrollálni tudják azt – állítja Palásthy Ildikó. A leglényegesebb hatása a drámapedagógiának, hogy a résztvevők helyzeti-viselkedési

<sup>56</sup> Gabnai Katalin: *Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Tankönyvkiadó, Bp., 1987. 5-6.o.

<sup>57</sup> Gabnai Katalin: *Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Bp., 2008. 10. o.

<sup>58</sup> Novák Géza Máté: *A drámapedagógia hatása tizenévesek értékképzésére. Egy színházi nevelési program működése az osztályteremben*. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, 2010.

<sup>59</sup> Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó: *Dráma-Pedagógia- Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003. 27. o.

önismerethez jutnak. Ez elősegíti a másik ember teljesebb megismerését, megértését is. Beleképzelik magukat egy másik élethelyzetbe, a saját bőrükön tapasztalják meg, milyen érzés abban a situációban lenni, így fejlődik az empátiás készségük és a toleranciájuk.<sup>60</sup> Érzelmikről be kell számolniuk, így kommunikációs készségük is fejlődik. Verbális és non-verbális jeleket is használnak, tehát nem csak a beszédük, de gesztusaik, mimikájuk is tökéletesedik. Palásthy Ildikó szerint a drámapedagógia alkalmas az iskolai oktatás és a való élet közti szakadék áthidalására, a sikeres szocializációra.<sup>61</sup> A drámapedagógia lehetőséget ad a gyermekeknek arra is, hogy művészet közelébe kerüljenek.<sup>62</sup>

Eck Júlia a tanulók aktivitását, az órák élményszerűségét emeli ki: „A drámapedagógia a passzív befogadás helyett a diáktól aktív, cselekvő magatartást vár el a munka folyamán. Az ismeretek ezért nem a hagyományos módon, hanem egy élmény megélésén keresztül kerülnek befogadásra és bevézésre, ez pedig tartósabb és feleleveníthetőbb tudást eredményez.”<sup>63</sup> Hangsúlyozza, hogy a cél nem a szórakozás, hanem a személyiségfejlesztés: „drámajáték nem azonos a társasági játékokkal, ezeknek a játékoknak a fő célja a szórakozás és a szórakoztatás. A drámajáték viszont ennél mindig többre törekszik: célja, hogy játékait eszközként használva az egész személyiség harmonikus fejlődését elősegítse.”<sup>64</sup>

A drámajáték nem összekeverendő a gyermekszínjátszással sem – hangsúlyozza Eck Júlia – bár tény, hogy mindkettőnek elengedhetetlen elemei a szerepjáték és a situáció. Az iskolákban található színjátszó körök fontos részét képezik az iskola kulturális életének, hiszen a résztvevő diákok fejlődésen mennek keresztül a csoportmunka, az egymásra figyelés, a memóriafejlesztés, a hangképzés és a beszédtechnika terén; ezek a területek a drámajátéknak is szerves részét képezik. Fontos különbség azonban, hogy míg a színjátékok célja maga az előadás, addig a drámajáték nem előadás-központú. Nem a produkció a fontos, hanem a munkafolyamat, a drámajátékok alkalmazása során történő fejlődés, itt ugyanis nem a szerepet tökéletesítik, fejlesztik, hanem a személyiséget.<sup>65</sup>

Tolnai Mária az együttműködésre, a csoportmunkára teszi a hangsúlyt, ill. fontosnak tarja a gyermeki játékvilág átmentését a későbbi életszakaszokra is.<sup>66</sup> Emellett a dramatikus nevelés

<sup>60</sup> Uo. 33. o.

<sup>61</sup> Palásthy Ildikó: *Pszichodrámatól a drámapedagógiáig*. DPM 1992. 3. szám 11. o.

<sup>62</sup> Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó: *Dráma- Pedagógia –Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003. 35-36. o.

<sup>63</sup> Eck Júlia: *Szövegbefogadás, szövegelemzés a kreatív dráma eszközeivel*. 868. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>64</sup> Uo. 867. o.

<sup>65</sup> Eck Júlia: *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Országos Színház-történeti Múzeum és Intézet, Bp., 2000. 13. o.

<sup>66</sup> Tolnai Mária: *Dráma és nevelés: gondolatok a drámapedagógiáról mint tanulási módszerről és a pedagógusképzésben betöltött szerepéről*. Korona Kiadó, Bp., 1994. 13. o.

során megjelenő művészeti-esztétikai élményt és a katarzis tanulásban való megjelenését emeli ki. Mindez az érzelmi nevelést szolgálja - mondja. Hangsúlyozza, hogy a drámajáték lehetővé teszi újfajta kommunikációs módok megélését, a szerepgyakorlást, erősíti a problémamegoldó gondolkodást, és a másokkal való azonosulás révén fejleszti az érzékenységet is.<sup>67</sup>

Varga Krisztina szerint a legősibb gesztusok, a mindennapi érintkezés legelemibb emberi reakciói kapnak főszerepet a drámaórákon: „...drámapedagógia nem csodamódszer. Még csak nem is reformpedagógia, hiszen évtizedek (századok) tapasztalatai sűrűsödnek össze benne, és keverednek benne a legelemibb emberi reakciók vizsgálatával. Az viszont mégiscsak modernné teszi, hogy az ezredvégen élőknek mindezt közvetetten kell megtapasztalniuk, a legősibb emberi gesztusokat is újra kell fogalmazniuk, belső világát a ma emberének sokszor kívülről kell tanulnia.”<sup>68</sup>

A drámapedagógia színtere az iskola – írja Fabulya Lászlóné. A nevelés során kölcsönhatások lépnek fel, a tanár hat a tanulókra, s viszont, sőt a tanulók is hatnak egymásra, így a szociális kapcsolatok fejlődésnek indulnak, létrejön az együttműködés, a kölcsönös tisztelet. A drámapedagógia nem passzív tudásbeépítéssel dolgozik, épp ellenkezőleg, aktívan cselekedtet, s nagyon fontos eleme a játék, a játékos tanulás.<sup>69</sup>

Falus Iván kutatta, melyek a pedagógusok által szem előtt tartott - a játék, szimuláció, szerepjáték választását meghatározó - szempontok, ill. melyek a módszer eredményességének feltételei. A kapott válaszok szerint azért érdemes ezt a módszert választani, mert: *élethűvé teszi a témát, sokat lehet játékosan tanulni, hatékony tanulást biztosít. Igénylik a gyerekek, különösen a kicsik szeretnek játszani. Lazít, oldja a pszichés terheket. Élményt nyújt.* Eredményes használatának a feltételei a pedagógusok szerint a következők: *célja legyen. Fegyelem legyen. A szabályokat betartsák. A játékot komolyan vegyék. Élvezetes legyen. Lássa meg benne a gyerek a lényegét.*<sup>70</sup>

A Káva Kulturális Műhely által szerkesztett 2010-es kiadvány szerint a drámafoglalkozás célja, hogy az egyén biztonságos keretek közt egy konkrét szerep felvételével rácsodálkozzon saját érzelmeire. A cselekvés és gondolkodás útján szerzett, félelmek nélküli tapasztalatokat – Dorothy Heathcote szerint „a dráma büntetésmentes terület” - szereve dolgozzon önmagán szerep- és felelősségvállalás keretében. A foglalkozás alapját a párbeszéd, együttműködésen

---

<sup>67</sup> Uo. 15-43. o.

<sup>68</sup> Varga Krisztina: *Egy lehetséges válasz: a drámapedagógia.* In: Fűzfá Balázs (szerk.): *Vízjelek. Iskolák, pedagógusok Magyarországon.* Szombathely, Németh László Szakkollégium, 1991. 199. o.

<sup>69</sup> Fabulya Lászlóné: *Drámapedagógia.* DPM 1997. 1. sz. 9-10. o.

<sup>70</sup> Falus Iván: *Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek.* 244. o. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.

alapuló játékok adják, de küldetése a mélyebb megértés, azaz valódi tudásbeli változás elérése, ami gyakran egy jól körülhatárolt társadalmi problémának újraértelmezését jelenti, mindezeket a drámaóra művészi szimbólumok segítségével foglalja új rendszerbe.<sup>71</sup>

A fentieket összefoglalva: a drámapedagógia intenzív és maradandó tanulási folyamatot biztosít a dramatikus cselekvés révén, ami valójában deduktív cselekvésbe ágyazott gondolkodás, hiszen az előzetes tudás mozgósítása történik. Célja a személyiségfejlesztés, amelynek lényegi eleme az eddigi tudás felülvizsgálata, vagyis a megértésbeli változás elérése. Fontos eleme a tanulási folyamatnak a csoportos élmény, a közösség, amelyben való létezés szintén megtanulandó a mai gyerekek számára.

## 8. Egy hatásvizsgálat eredményei

A DICE ('Drama Improves Lisbon Key Competences in Education/A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra') európai uniós támogatással megvalósult, nemzetközi kutatási projekt.<sup>72</sup> A két évig tartó (2009-2010) munka keretében egy interkulturális kutatás zajlott, mely egyéb oktatási-nevelési célkitűzései mellett elsősorban azt vizsgálta, hogy a tanítási színház és dráma (Chris Cooper kifejezése: educational theatre and drama – magában foglalja az összes lehetséges módját a színházi és dramatikus elemek oktatásban, nevelésben történő alkalmazásának) milyen hatással van a nyolc lisszaboni közül ötre. Konkrétan az alábbi öt kulcskompetenciát vizsgálták kutatásukban:

1. Anyanyelvi kommunikáció
2. A tanulás tanulása
3. Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia
4. Vállalkozói kompetencia
5. Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség.

Ehhez kapcsoltak még egy univerzális kompetenciát, amely arra vonatkozik, hogy mit is jelent embernek lenni, ennek a kompetenciának a "Mindez és még több" elnevezést adták.

A nemzetközi projekt elindítója és projektvezetője a magyar Káva Kulturális Műhely volt. A kutatás megvalósításában az alábbi tizenkét ország vett részt: Magyarország,

---

<sup>71</sup> DICE – változások világa. Tanári csomag tanítási színház és drámával foglalkozóknak. DICE Konzorcium, 2010. 99. o.

<sup>72</sup> DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban. DICE Konzorcium, 2010.



Csehország, Egyesült Királyság, Hollandia, Lengyelország, Norvégia, Palesztina, Portugália, Románia, Svédország, Szerbia és Szlovénia.

A kutatás apropóját az adta, hogy a tanítási színház és dráma területén dolgozó szakemberek hosszú ideje meggyőződéssel hisznek munkájuk hatékonyságában, ám mindeddig igen ritkán mérték ezt tudományos módszerekkel. A DICE projektben 12 országból több tucat, a tanítási színház és dráma területén a legkülönbözőbb elméleti és gyakorlati háttérrel rendelkező szakember a tudomány képviselőivel (pszichológusokkal és szociológusokkal) szövetkezve azt tűzte ki célul, hogy felméri a tanítási színház és dráma hatásait.

A projekt során az alábbiakat valósították meg:

- Egy interkulturális, kvantitatív és kvalitatív módszereket is alkalmazó kutatással bizonyították, hogy a tanítási színház és dráma hatékonyan képes a lisszaboni kulcskompetenciákat fejleszteni. A kutatás 4475 (ebből 1336 magyar) 13-16 éves fiatal részvételével valósult meg, akik 111 (26 magyarországi) különböző tanítási színház és dráma programban vettek részt, amelyek közül 64 független volt az iskolai tananyagtól, a többi érintkezett a tananyaggal. Egy-egy program három-négy hónapon át folyt, egy alkalom 45-210 perces volt.

- A kutatás kontroll csoporttal zajlott. Az egyes foglalkozásokról külső megfigyelők készítettek leírásokat, és input/output kérdőíves adatok is rögzítésre kerültek. A kérdőívek egy részét a diákok maguk töltötték ki magukról, másik részét az osztályokat tanító tanárok töltötték ki minden egyes diákra vonatkozólag.

- A kutatás alapján egy ún. "Policy Paper" ('Szakpolitikai állásfoglalás') kiadása történt meg, és elkezdték ennek terjesztését az oktatás és a kultúra döntéshozói és szereplői körében, európai szinten, illetve világszerte nemzeti és helyi szinteken egyaránt – abból a szándékból, hogy egyre többen ismerjék fel a tanítási színház és dráma jelentőségét, és biztosítsák, hogy a nemzeti tantervben minden gyerek rendszeresen találkozhasson jól képzett szakemberek által tartott tanítási drámával, vagyis legyen az egész tantervet átható tanulási médium és önálló kötelező tárgy (minimum 2 óra egy héten) a tanítási színház és dráma. Fontos célnak tekintik még a tanárok folyamatos képzését, a kutatások támogatását, a helyi és nemzetközi drámapedagógiai társaságok együttműködését és a konferenciák szervezését.

- Megvalósult egy ún. „Education Resource” ('Oktatási forrásanyag') összeállítása is, amely az iskolákat, pedagógusokat és a művészeti nevelés szereplőit segítheti abban, hogy a dramatikus tevékenységeket az oktatásban a kompetenciák fejlesztésére alkalmazhassák.

A DICE vizsgálatok konkrét eredményei a következők: azok a fiatalok, akik részt vettek a programban

- 6, 9 %-kal valószínűbb, hogy fontosnak tartják azt, hogy kreatívak legyenek,
- 2,5 %-kal jobban élvezik az iskolai tevékenységeket, és 6, 5 %-kal jobban érzik magukat az iskolában,
- 13,17%-kal nagyobb a valószínűsége, hogy ezek a fiatalok zenekarban játszanak, vagy kézműves, filmes kurzusokra járnak,
- 15,34 %-kal nagyobb az esélye, hogy tánc csoportba járnak,
- 16,44 %-kal nagyobb az esélye annak, hogy novellát, regényt, verset vagy színdarabot írnak,
- 4,1 %-kal valószínűbb, hogy szeretnek olvasni, megértik a tankönyvi szövegeket,
- 4,6 %-kal magabiztosabbak és képesek kifejezni a véleményüket,
- 3,9 %-kal vállalkozóbb szelleműek és nyitottabbak,
- 2,25 %-kal jobban oldják meg a problémákat,
- 1,12 %-kal hatékonyabban küzdenek meg a stresszel,
- 4,15 %-kal empatikusabbak,
- 2,54 %-kal inkább képesek arra, hogy nézőpontot váltsanak,
- 3,26 %-kal kezdeményezőbbek,
- 2,39 %-kal vállalkozóbb kedvűek,
- 3,44 %-kal több tervük is van a jövőre,
- 3,11%-kal több időt töltenek a barátaikkal, a családjukkal, és kevesebb időt töltenek a monitor előtt,
- 2,5 %-kal gyakrabban kirándulnak és bicikliznek,
- 3,57%-kal jobb a humorérzékük,
- 13,63 %-kal toleránsabbak a kisebbségekkel szemben,
- 12,3 %-kal toleránsabbak a külföldiekkel szemben,
- 7,8 %-kal fontosabbnak tartják, hogy elmenjenek szavazni,
- 11,5 %-kal többen tartják fontosnak, hogy véleményt nyilvánítsanak a közügyekkel kapcsolatban.

A kutatás összegzése így hangzik: „ha többször átélhetnék a tanítási színház és dráma

kínálta élményeket, az egyszerű és tartós hatással lenne a fiatalokra minden iskolában és ezért az egész társadalomra.”<sup>73</sup>

Ha az eredményeket megvizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy valamennyi kompetenciánál észlelhető a különbség, ha tantárgyra vonatkoztatjuk, akkor leginkább az anyanyelvi és irodalmi, ill. a művészeti tárgyak kapnak támogatást a drámapedagógia által. Ha a személyiségfejlődést tekintjük - egyértelmű a nyereség, hiszen a drámafoglalkozás résztvevői aktívabb állampolgárok lesznek, színesebb társas életet élnek, nyitottabbak, toleránsabbak, vállalkozóbb kedvűek, és nem utolsósorban jobban érzik magukat a bőrükben mind otthon, mind az iskolában. A kérdés csak az, hogy az adott társadalom a fentieket valóban értéknek tekinti-e, és elegendőnek tartja a fiatalok átlagosan 6,39 %-os fejlődését ahhoz, hogy mind anyagi, mind eszmei megbecsüléssel támogassa a drámapedagógia oktatásba való méltó bekerülését.

E kutatás azt is tükrözi, hogy a drámapedagógia segíthet az Európai Unió értékrendjének magyarországi elterjesztésében is. A segítőkészség, a toleráns magatartás, a fegyelmezettség alapértékei egy drámaórának, épp úgy, mint az Európai Unió oktatásra vonatkozó stratégiai dokumentumainak.<sup>74</sup>

## 9. A dramatikus tevékenységformák osztályozása

Gabnai Katalin a dramatikus eszközöket a fejlesztendő készség alapján csoportosítja. Megkülönböztet érzékszervi finomítást szolgáló vagy megőrzést és újrateremtést szolgáló fantáziajátékot, ritmusjátékot, ügyességi játékot és utánzó játékot. Léteznek emellett erőgyűjtést, figyelem összpontosítás fejlesztését szolgáló légzéses, koncentrációs, kapcsolatteremtő és bizalomjátékok. Külön csoportba helyezi a rögtönzésen alapuló játékokat, a közös dramatizálást, az improvizációval történő drámaépítést.<sup>75</sup>

Neelands a dramatikus tevékenységeket azok céljától függően két nagy csoportra osztja. Az egyik a készségfejlesztő gyakorlatok csoportja, a másik a teljes csoporttal végzett szerepjáték.<sup>76</sup>

---

<sup>73</sup> DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban. DICE Konzorcium, 2010. 91. o.

<sup>74</sup> Bábosik István: *Nevelélmélet. Nevelés az Európai Unióban*. Osiris Kiadó, Bp., 2004. 20. o.

<sup>75</sup> Gabnai Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Bp., 1999.

<sup>76</sup> Neelands, Jonothan: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1994.

Bolton 1993-ban megalkotta az eddigi legrészletesebben kidolgozott modelljét a dramatikus tevékenységformáknak. Ő a dramatikus folyamat komplexitásának tengelyén csoportosít, e szempont alapján négyféle drámatípust különböztet meg.

Az *A* típushoz tartozó gyakorlattípusok a következők:

1. Közvetlen tapasztalatszerzés.
2. Dramatikus készségfejlesztés.
3. Helyzetgyakorlatok.
4. Játékok.
5. Egyéb művészetek formanyelvének bevonása.

E gyakorlatok közös jellemzői:

- Mindig rövid távúak, gyakran törekszenek lezártágra.
- A célt mind a tanár, mind a tanulók ismerik.
- Fontos elemük az instrukció.
- A szabályok egyértelműek.
- Maga a tevékenység könnyen megismételhető.
- Általában nem kötődnek erős érzelmekhez.
- A résztvevőktől koncentrációt és erőfeszítést igényelnek.
- Gyakran öltenek problémamegoldó formát.

A *B* típushoz a dramatikus játék tartozik, amely:

- helyszín által meghatározott,
- szituáció által meghatározott,
- téma által meghatározott,
- történet által meghatározott,
- karaktertanulmányok által meghatározott lehet.

A *B* típusú dráma aspektusai a következők:

- Nincs időbeli korlátozás – nincs egyértelmű válasz a „Mikor van vége?” kérdésre.
- Nincs határozott célja, nem törekszik lezártágra.
- A korlátok közös megegyezéssel születnek.
- A szabályok nem minden esetben egyértelműek.
- A tevékenység nem ismételhető meg könnyen.
- Az akció többnyire intenzív átélés nyomán jelenik meg.
- A játék energiaszintje többnyire magas.

A színházi dráma a *C* típus, itt a résztvevők a közönségnek játszanak, vagyis célja egy darab színpadon történő előadása, esetenkénti megisméltése. Fontos az előadók oldalán a

koncentráció, az érzelmi jelenlét.<sup>77</sup> A *C* típushoz tartozik például a megírt drámák adaptálása, az irodalmi színpadok szerkesztett játéka, a gyerekek történeteiből készített életjátékok vagy egy epikus mű közös dramatizálása.

Az *A*, *B* és a *C* típus összetartozásaként használja Bolton a *D* típus elnevezést. A magyarországi drámapedagógusok célja általában eljutni a *D* típus megvalósításáig. A *D* típusú dráma legáltalánosabb elnevezése – tanítási dráma. Legtöbbször az *A* és a *B* típusú elemek használata készíti elő a tanítási dráma alkalmazását az egyes órákon, ill. az adott csoport drámapedagógiában való jártasságának folyamán.

Zalay Szabolcs új elnevezést kíván meghonosítani - a tanítási dráma helyett a konstruktív dráma kifejezést javasolja. Nézetét alátámasztja adekvát tudományos érvekkel: a konstruktív jelző leginkább a drámapedagógia deduktív jellege miatt indokolt, miszerint mindig a már meglévő nézeteink, tudásunk alapján lépünk szerepbe.<sup>78</sup>

A tanítási dráma lényege, hogy a tanulók a felvetett problémát saját magukon tapasztalják meg, ugyanakkor cél az is, hogy tudják a leszűrt tartalmat általánosítani is, fejtsek meg a megszületett dráma üzenetét, sajátítsanak el új nézőpontokat.<sup>79</sup> Tanítási drámát az *A* és *B* típustól nem az eszközök különbsége választja el, „hanem minőségi ugrás: olyan mélységű megélés és elemzés megteremtése, amely maradandó nyomokat hat a fejlődő személyiségben.”<sup>80</sup>

Az eddigi drámatípusok mellé *E* típusként a Dorothy Heathcote-féle szakértői játék helyezhető, amelynek magyarországi népszerűsítője Szauder Erik volt. Az iskolai munkába legjobban belesimuló szakértői játékot a projekt munkától az érzelmi bevonódás, azaz a cégalapítás és annak működtetése különbözteti meg. A szakértői játékban a tanár teljesen elveszti vezető szerepét, feladata a játék során annyi, hogy különböző információkat, azaz megrendeléseket szállítson a gyerekek által alapított cégnek, majd hagynia és biztosítania kell, hogy a munkát, ugyanis ennél modellnél „valódi” felelős és hasznos munka folyik, aminek kézzel fogható eredményei lesznek, a gyerekek el is végezzék. A szakértői játék nagy előnye, hogy valamennyi tantárgy esetén használható.<sup>81</sup>

<sup>77</sup> Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993. 11-18. o.

<sup>78</sup> Zalay Szabolcs: *A megértés élménye. A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata*. Pannon Egyetem. Pécs, 2010.

<sup>79</sup> Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó: *Dráma-Pedagógia-Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003. 27-31. o.

<sup>80</sup> Zalay Szabolcs: *A megértés élménye. A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata*. Pannon Egyetem. Pécs, 2010. 26. o.

<sup>81</sup> Heathcote, Dorothy: *Az aktív tanulás lehetséges keretei*. DPM Különszám a drámapedagógusoknak, 2009. 2-12. o.

## 10. A drámapedagógia két ága: DIE (tanítási dráma) és a TIE (színházi nevelés)

DIE az angol kifejezésből – Drama in Education - származik, gyakran szinonimája a drama for understanding (dráma a megértésért) és a process drama (folyamatdráma). Magyarországon általános elnevezése tanítási dráma, vagyis olyan pedagógiai megközelítésmód és módszertani rendszer, mely a boltoni *D* típusú dráma gondolatmenetét követi.<sup>82</sup> A tanítási dráma helye egy iskolai terem, és általában bizonyos rendszerességgel az iskola drámatanárnja tartja.

TIE (Theatre in Education) azaz színház az oktatásban, színház a nevelésben, a magyarországi szakirodalom leggyakrabban a „színházi nevelés” kifejezést szokta rá alkalmazni.

A színházi nevelési program magas művészi színvonalon kidolgozott színházi előadásból és a nézők aktív részvételére épülő feldolgozó részből áll. A foglalkozásokban színészként és drámapedagógusként egyaránt képzett színész-drámatanárok mindig egy meghatározott nagyságú, viszonylag kicsi létszámú csoporttal dolgoznak, hogy minden egyes személyes vélemény, ötlet, meghallgatásra találjon. A színházi nevelési programok lényeges eleme az erőteljes színházi élmény, hiszen ez jelenti a további közös gondolkodás alapját, de a cél nem a színházi eszköztár, formanyelv vizsgálata – ezzel az ún. beavató színházak foglalkoznak. A foglalkozások mindig fontos társadalmi, erkölcsi, emberi problémákat vesznek górcső alá. Az előadást megelőző, megszakító vagy azt követő feldolgozó részekben a fiatalok színházi eszközöket, munkaformákat használva, szerepbe bújva, megélt tudást szereznek az adott problémakörrel. A foglalkozás valós döntési helyzeteket kínál: a foglalkozás tartalmi része, sőt a kimenetele, de az alkalmazott munkaformák is változhatnak a gyerekek véleményétől, döntéseitől függően.

A magyarországi TIE rögzített alapelvei a következők:

- a színházi részeknél nem kívánja fizikailag aktivizálni a résztvevőket;
- a színházat a művészi élmény nyújtása mellett problémafelvető funkcióval alkalmazza;
- a fentiekkel együtt lehetővé tudja tenni a cselekvésben is megjelenő érzelmi bevonódást, ezzel egyidejűleg az értelmi feldolgozást.<sup>83</sup>

A TIE előnye a DIE-val szemben, hogy a TIE-tanárok színészi adottságaik és képzettségük révén a DIE drámatanárnak munkájában megvalósíthatatlan gazdagságú kontextust képesek teremteni, melynek művészeti hatása nem elhanyagolható. Hátránya, hogy az adott iskolai csoport kapcsolata az adott TIE-társulattal általában nem folyamatos, nem rendszeres.

---

<sup>82</sup> Lásd bővebben *A dramatikus tevékenységformák osztályozása* című fejezetet.

<sup>83</sup> Kaposi László: *TIE dokumentumok a közelmúltból*. DPM 2000. Különszám. 8. o.

A módszer az 1960-as években Angliában született meg, és rövid idő alatt jelentős szerephez jutott mind az oktatásban, mind a gyerekszínházak életében. Az 1970-es években kialakult a TIE társulatok hálózata, egy-egy körzethez meghatározott számú oktatási intézmény tartozott, amelyeket a társulatok rendszeresen elláttak előadásokkal. Ez fénykorában mintegy nyolcvan intézményt jelentett, amelyek működését az állam és az önkormányzatok anyagilag támogatták. A politikai változásokkal együtt mindez gyökeresen megváltozott, mára már csak egy-két társulat működik a szigetorszáiban.<sup>84</sup>

Magyarországon 1992-ben Kaposi Lászlónak köszönhetően alakult meg az első professzionális TIE társulat: a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, amelynek Gödöllő város adott otthont a Petőfi Sándor Művelődési Központban. A Kerekasztal vállalta a módszer elterjesztését, a képzések beindítását, a külföldi szakirodalmak fordítását és kiadását, magyar szakirodalom létrehozását, - de sajnálatos módon, bár célja volt, az angliaihoz hasonló hálózatot nem sikerült létrehozni. Később a társulat Budapestre költözött, a Marczibányi Téri Művelődési Központba.<sup>85</sup>

1997-ben kezdte el működését Magyarország második professzionális TIE társulata - a Káva Kulturális Műhely, amelynek bázisa Budapesten, szintén a Marczibányi Téri Művelődési Központban található. (A már előbbieken ismertetett DICE-projekt az ő tevékenységükön nyugodott.)

Az ENSZ által támogatott *Színházi nevelés az aktív demokráciáért* címet viselő 2008-as projekt mögött a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ állt. A TIE-társulat tevékenységéről készített hatástanulmányt két szociológus (Fernezeyi Bori és Váradi Luca).<sup>86</sup> A kutatók véleménye szerint a TIE hatása igen jól mérhető a résztvevők, a kimondottan marginalizálódott fiatalok körében, akik nyitottabbá, türelmesebbé váltak azok iránt, akik tőlük eltérően gondolkodnak, viselkednek. Végeredményként két fontos dolog nyert megállapítást a kutatás során. Egyrészt nagyságrendekkel nagyobb egy ilyen foglalkozás hatása azokra a fiatalokra, akiknél a tanrendbe bekerültek a kreatív nevelés egyéb formái is, illetve ha az iskola lehetővé teszi, hogy egy csoport több foglalkozáson is részt vegyen, ilyen esetben a hatás minden foglalkozás alkalmával tovább erősödik. Másrészt a színházi nevelésnek különösen nagy jelentősége van olyan csoportokban, ahol a tanárok valamilyen módon megerősítik a 3 órás színházi foglalkozás hatását. Ezt tehetik oly módon, hogy a foglalkozást követően akár hónapok múltán is visszautalnak a feldolgozott problémára, a diákokkal beszélgetést folytatnak, vagy

<sup>84</sup> Takács Gábor: *A magyarországi színházi nevelés egyik fő intézménye, bázisa: Káva Kulturális Műhely*. In: Trencsényi László (szerk.): *A drámapedagógia mint tudomány*. Új Helikon, Bp., 2008. 49. o.

<sup>85</sup> [www.kerekasztalszinhaz.hu/a\\_kerekasztalrol](http://www.kerekasztalszinhaz.hu/a_kerekasztalrol)

<sup>86</sup> [www.kerekasztalszinhaz.hu/projektek](http://www.kerekasztalszinhaz.hu/projektek) Letöltés: 2011. jún. 16.

levelet íratnak a témával kapcsolatban (például a darab főszereplőjének tegyenek javaslatot a látott probléma megoldására) - így jól felmérhető, mennyire hosszú távú volt egy adott foglalkozás hatása.

E kutatás eredménye tehát arról tesz tanúságot, hogy a két ág - TIE és DIE - találkozása a résztvevők hasznára van, a nevelési célok könnyebben és hatékonyabban megvalósulhatnak általuk.

## 11. A drámafoglalkozás fázisai

A drámapedagógiai foglalkozás fontos tárgyi feltétele egy olyan tágas terem, ahol nincsenek padlóhoz rögzített székek, így a terem átrendezhető. A résztvevők a drámaórán a legtöbbször körben ülnek, ez a kölcsönös elfogadás biztonságát kívánja adni, de a székek az óra során könnyen kisebb-nagyobb csoportbontásra is áthelyezhetők. Általában még két objektív nehézséggel kell megküzdenie a drámatanárnak – az osztályok nagy létszámával és a kisméretű tantermekkel.

Kaposi László már említett definíciója szerint: „A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.”<sup>87</sup> Ebbe a képzeletbeli világba be kell vezetni, ill. ki kell vezetni a résztvevőket, ezért a központi játékszakasz mellett kulcsfontosságú a játékidő 10-15 százalékát kitevő bemelegítő és kivezető szakasz. A bemelegítő szakasz egyes, egymást támogató részei a következők:

- Belépés: 'jóindulat elnyerése' – a csoport megszólítása.
- Szerződésalkötés: a szabályok meghatározása, a játék komolyan vétele.
- Csoportépítés: bizalom életre hívása.
- Előkészítő játékok: részkészségek fejlesztése.

Nem mechanikusan értendő a fenti négy egység, egy jól eltalált játék szerencsés esetben valamennyi feladatot elláthatja - különösen egy már összeszokott csoportnál.

A foglalkozás főszakasza a szerepbe lépés: mindenki felveszi a maga által választott szerepet. Neelands szavaival élve: „Szerepbe lépésen azt értjük, amikor az osztályterem valóságából átváltunk a képzeletbeli világra – miközben nem feledkezünk meg arról, hogy

---

<sup>87</sup> [http://www.tani-tani.info/081\\_bethlenfalvy\\_liptak](http://www.tani-tani.info/081_bethlenfalvy_liptak) 2011-07-21 21:10



felvett (drámabeli) szerepünkben folyamatosan és tudatosan vizsgáljuk valóságos szerepeinket.”<sup>88</sup>

Bolton a tanítási dráma elméletében szintén kiemeli a szerepfelvétel fontosságát, de mereven elzárkózik a színházi szóhasználatból átvett figurateremtés terminusától, hangsúlyozza, hogy itt semmiképpen sem a tanár fantáziájában élő szerep kialakításáról van szó. A szerephez lépésnek négy eleméről beszél:

1. Résztétel, vagyis az a tény, hogy a tanulók a játékban tényleg részt vesznek, és nem csak úgy tesznek, mintha ott lennének, és mindeközben megengedik maguknak az érzelmek megjelenését.
2. Kongruencia, vagyis a játékban megjelenő érzelmek valóban illeszkednek a játszott helyzethez. Gyakori példa, hogy bár érzések megjelennek, de azok egészen másról szólnak. Bolton azt a példát hozza, amikor a gyerekek egy csatában 'boldogan' játsszák el a halált. Ez az érzés sokkal inkább az órán lehetővé váló játék örömeit fejezi ki, nem a játszott helyzetből adódik.
3. A szubjektivitás személyes szintje háttérbe szorul, hiszen ha ez nem történik meg, akkor a diák vagy 'játszik' a szó negatív értelmében, vagy a játékon 'kívül marad'. Bár mindenki önmaga marad, mégis személyiségének azon része kerül mozgósításra, ami a helyzettel adekvát.
4. A hétköznapi élet érzelmek megszületése, mikor az érzelmi tapasztalatok egy általánosabb szövetből származnak: vagyis „ezáltal egy gyermek, akinek a halálról még nincs élménye, a szomorúság, a gyász vagy a bánat érzését hasonló személyes tapasztalataiból, ill. a halál elképzeléséből emelheti át.”<sup>89</sup>

A drámafoglalkozás fontos jellemzője a feszültség, hiszen a szerephez lépett szereplők fontos döntéshozás meghozására kényszerülnek, sőt a meghozott döntés következményeivel is szembe kell nézniük, vagyis át kell érezniük a saját tanulásuk iránti felelősséget is.

A drámaóra végén időt kell hagyni a szerepből való kilépésre is, vagyis vissza kell hozni a résztvevőket a szerepükből: „nem elég élményeket szerezni a drámából. Ahhoz, hogy valódi megértés és ezen belüli változás történhessen általa, értékelnünk is kell ezeket az élményeinket... Mert a tanítványokat nem lehet magukra hagyni érzéseikkel. Ez az alapvető különbség színház és dráma között.”<sup>90</sup> - vallja Zalay Szabolcs.

Fontos, hogy idő maradjon az elbúcsúzásra is - vagy egy lezáró játékkal, vagy egy szokásos elköszönő szertartással.

<sup>88</sup> Neelands, Jonothan: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1994. 92. o.

<sup>89</sup> Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993. 35-36. o.

<sup>90</sup> Zalay Szabolcs: *A megértés élménye. A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata*. Pannon Egyetem, Pécs, 2010. 103. o.

Az egyes fázisok megléte, a forgatókönyv állandóságot hordozó szerkezete, a közös rituálék egyrészt a bizalomérzetet, másrészt a csoport összetartozásának tudatát is növelik.

Egy évtizedes drámapedagógusi tapasztalatom szerint azt mondhatom, hogy a drámaórának mindig különlegesnek, váratlan fordulatokkal telinek kell lennie. Varázslatosságát az óra elején megadhatja egy titokzatos zene, különös kellékek. Az óra lezajlását siker esetén a más hely, idő, szerep felváltásával az idő megállása vagy időkivülisége jellemzi. Az óra végén – különösen, ha egyszeri volt a találkozás – mindenképpen időt kell szánni valamilyen forma keretében a lezárásra, összegzésre, de ha az órák folyamatosan követik egymást, előfordulhat a Seherezáde-féle lezárás, vagyis egy újabb történet felajánlása a következő alkalomra.

## 12. A drámapedagógiai konvenciók

A tanítási drámát tartó tanár munkája a konvenciók használatán nyugszik, általuk bizonyos eszköztárral rendelkezik az óra menetének lebonyolításához. A konvenciók Kaposi László megfogalmazásában: „ábrázolást, megjelenítést, megértést segítő játéktípusok, drámapódok, technikai fogások.”<sup>91</sup>

Jonathan Neelands szerint a konvenciók „azokat a módokat jelzik, ahogy az idő, a tér és az emberi jelenlét kapcsolódhatnak egymáshoz, s ezáltal sokrétűen alakíthatók különböző jelentéstartalmak megteremtése érdekében.”<sup>92</sup>

Neelands a konvenciókat négy csoportba sorolta. Ezek a következők:

1. Kontextusépítő konvenciók: a drámai kontextus megteremtéséért felelősek. Információhoz jutunk általuk a helyszínről, az időről, a szereplőkről, magáról a helyzetről. Hasznosak a légkör megteremtésében, a kontextuson belül megjelenő akadályok feltárásában, szimbólumok megértésében.

Példa - térmeghatározás: a helyszín megjelenítése a rendelkezésre álló anyagok, eszközök segítségével. Jellemzője az eszközök kreatív felhasználása, elhelyezésük megbeszélése, díszletépítés. Segíti a megértést, átláthatóbbá válnak az események általa.

2. Narratív konvenciók: különböző eseményeket, találkozásokat, történeteket hoznak középpontba vagy a bonyodalmat, a problémát vezetik be vele. A tanulók elé ismerős, életszerű

---

<sup>91</sup> Kaposi László lábjegyzete alapján, Heathcote, Dorothy: *A konvenciókról*. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ Bp., 1995. 153. o.

<sup>92</sup> Neelands, Jonathan: *Konvenciók*. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ Bp., 1995. 157. o.

helyzeteket állít, ezzel biztosított az óvatos átcúszás a stilizáltabb formák felé. Több a megjelenítési igényük, mint az előző csoportnál.

Példa - véletlenül meghallott beszélgetés, amikor egy nem nekünk szánt információt hallunk meg. A legtöbbször feszült situációt eredményezhet, fontos eleme az újonnan megszerzett információ valóság tartalmának vizsgálata, ill. a titoktartás.

3. Költői jellegű konvenciók: a mélyebb megértést, a mélyre ásást segítik elő, közben az érzelmi bevonódás is növekszik. Újféle szemléletet hoznak magukkal, más perspektívából nézzük általuk az eseményeket. A költői forma közel áll a színházhoz, itt a beszéd, mozgás, cselekvés, vagyis a közlés módjának igényes volta a meghatározó.

Példa - szertartás: a szertartásban a cselekvések nem térhetnek el a hagyománytól, a résztvevőktől megköveteli a teljes alázatot, a szertartás rendjéhez való teljes igazodást, vagyis pontosan be kell tartani az előtte lefektetett formákat. Ismétlődő jellegűek, mint például egy banda köszönési szokásai. Információkat szerezhetünk általa az adott csoport szokásairól, életéről, felfogásáról – például árulkodó lehet egy adott törzs beavatási szertartása.

4. Reflektív jellegű konvenciók: akkor alkalmazzuk, amikor értelmezni szeretnénk az eddigi témát, tartalmat, cselekvéseket. Értékelésre, átgondolásra ad módot az idő lassításával, a tér és eszközök tudatos vizsgálatával. A karakterek belső gondolatai napvilágra kerülhetnek, a cselekvések mögötti indítékok is.

Példa - hogyan történt?: a csoport a történet minden egyes szereplőjének szemszögéből eljuttatja a történetet, figyelve a különbségekre, amiket majd a megbeszélésnél a karakterek megbeszélésénél felhasználnak. A konvenció rávilágít arra, hogy egy eseményt az emberek belülről élnek át, ezért két ugyanolyan beszámoló nem létezik, mindegyik történetben van némi részrehajlás. A cél ezen részrehajlások, előítéletek leleplezése.<sup>93</sup>

### 13. A drámatanár

„Mindenki, aki ilyesfajta játékot vezet, és alkalmaz, saját módszert fog kialakítani.”<sup>94</sup> - mondja Gabnai Katalin. Azaz mindenkinek a saját képére és hasonlatosságára kell átalakítani az elméleti, ill. a különböző dramatikus foglalkozásokon szerzett tudást. Bizonyos képességekkel, tulajdonságokkal a drámatanárnak azonban rendelkeznie kell:

- így nyitottsággal,

<sup>93</sup> Neelands, Jonothan: *Konvenciók*. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ Bp., 1995. 157-212. o.

<sup>94</sup> Gabnai Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Bp., 1999. 18. o.

- empátiával,
- játékos kedvvel,
- saját személyiség felvállalásával,
- bátorsággal az új utak kipróbálásához,
- szituációteremtési és átlátási képességgel,
- kapcsolat-felvételi és kapcsolat-tartási készséggel,
- rugalmassággal,
- szerepbe lépéshez bizonyos színészi rutinnal,
- óvatos nyelvhasználattal, hogy a döntést átengedje a résztvevőknek.

A készségek nagy része tanulható és fejleszthető.

Emellett bizonyos meghatározott szakmai tudással is rendelkeznie kell minden drámatanárnak. 1995-ben megszületett a drámajáték-vezetői vizsga törzsanyaga, amit a Magyar Drámapedagógiai Társaság égisze alatt Kaposi László dolgozott ki, és ezeket a 120 órás alapképzéseket a Marczibányi Téri Művelődési Központban ő is tartja. A törzsanyag a következőket tartalmazza:

1. Elméleti alapismeretek:
  - Reformpedagógia (Mérei, Waldorf, Karácsony Sándor).
  - Fejlődéslélektan, játépszichológia (Piaget, Vigotszkij, Elkonyin, Mérei).
  - A drámajáték elmélete és története (Peter Slade, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton).
2. Drámajáték-módszertan: - Gyakorlatok, technikák, játékok.
  - A tanítási dráma elmélete és gyakorlata (tervezés, tanári eljárások, munkaformák, eszközök, gyakorlatok beépítése, szerepbe segítés, értékelés).
  - Színjátékos (színházi dramaturgiai) alapismeretek (cselekmény bonyolítása, feszültségkeltés, szituáció, idő és tér használata, szimbólumok kezelése, közös dramatizálás).
3. Drámaóra-vezetés: - A tanítási dráma legfontosabb témátípusai (mesei-mondai, történelmi, közösségi/szociális, ismert történetre épülő <pl. indiános, Robin Hood>, erkölcsi kérdésekre épülő, tudományos, színműveket feldolgozó).

- Alkalmazott dráma – a tanítás szolgálatában. (Tanórai alkalmazások, dráma az osztályfőnöki órán, dráma a szabadidős foglalkozásokon - napközi, tábor stb.)<sup>95</sup>

Az ennél alaposabb a kétéves drámatanári képzés, amely pedagógusvégzettséghez kötött, és a dráma érettségi felkészítésére is alkalmassá tesz.

A drámatanári munka sajátosságáról ír Eck Júlia is: „az órák középpontjába a probléma, nem pedig a tanár kerül. A diákok számára ő is csak egy azok közül, akiknek együttműködése eredményeként közelebb kerülhetünk egy lehetséges megoldáshoz. Ennek két lényeges következménye van. Az egyik, hogy a drámajáték résztvevőinek - mind a tanárnak, mind a diákoknak – elkerülhetetlenül vállalniuk kell saját személyiségüket a foglalkozás során. A másik, hogy, hogy gyakorlatilag minden témakör feldolgozásával összefonódnak oktatási és nevelési célkitűzéseink.”<sup>96</sup>

A drámatanár munkáját jellemzi az óra gondos megtervezése, de ha a helyzet úgy kívánja, az óravázlat sutba vágása is egyben. „Adott esetben a diákjaira és a tanítási helyzetre koncentráló tanár az adott pillanatban legadekvátabb döntést hozza – írja Zalay Szabolcs -, építve a tervezési alternatíváira, az empátiájára, a fókusz-tudatosságára és az intuícijára.”<sup>97</sup>

Nagy segítség, ha egy drámaórát kettő vagy akár több tanár is tart, így egyrészt az egyes kiscsoportok munkáját jobban tudja segíteni a több tanár, másrészt ez által a tanárok közötti együttműködés mindennapos lehet, saját munkájukat könnyebben tudják közösen értékelni, ill. újabb ötletekkel előkészíteni a következő órát. (Az újítási kedv és az együttműködésre való hajlam összefügg, egy munkacsoportnak jelentősen megnő a kockázatvállalási szintje – állítja kutatásai alapján Nagy Mária.<sup>98</sup>)

## 14. A tanári eszközök

A tanár számára a szabályjátékok és a konvenciók mellett Dorothy Heathcote és Gavin Bolton által kidolgozott tanári szerepbe lépés is rendelkezésére áll, mely által belülről szervezheti meg a

<sup>95</sup> Kaposi László: *Mit kell ismernie, és mit kell tudnia a drámatanárnak?* In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1995. 5-10. old.

<sup>96</sup> Eck Júlia: *Szövegbe fogadás, szövegelemzés a kreatív dráma eszközeivel*. 868. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

<sup>97</sup> Zalay Szabolcs: *A megértés élménye. A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata*. Pannon Egyetem. Pécs, 2010. 85. o.

<sup>98</sup> Nagy Mária: *Tanárok a változások motorjai vagy kerékkötői*. ÚPSZ 2007. 2. szám 38-45. o.

drámát a tanár, de természetesen végig tudatában kell lennie a felelősségének, irányító szerepének.

A szerepben végzett munka előkészítésekor a tanár eldönti, hogy céljainak melyik szerepkör a legmegfelelőbb. Az alábbi szerepek adóttak:

- Tekintélyt követelő, irányító: vezér.
- Szerény pozíciójú: beosztott.
- A kettő ötvözete: másodparancsnok.
- Ördög ügyvédje, avagy provokátor.

Elengedhetetlen az is a munka során, hogy a tanulók mindig tisztában legyenek azzal, mikor van a tanár szerepben, mikor lép ki belőle, s mikor lép egy másik szerepbe.<sup>99</sup>

Fontos eszköz a tanár kelléktárában a kérdés is. Jól összeállított kérdések sorozatával megkönnyíti a saját munkáját: az óra elején a diákokat kérdésekkel rá lehet hangolni a drámára, meg lehet teremteni a dráma elkezdéséhez megfelelő légkört, hangulatot, érzelmi állapotot; dráma során kérdésekkel lehet irányítani a gyerekek gondolatmenetét, terelni a dráma folyamatát; majd a lezáráskor kérdésekkel lehet értékelni, összegezni a történetet.

Általában egy órán feltett kérdésnek az a célja, hogy a tanár kiderítse, ellenőrizze, a diákok mennyit sajátítottak el a megtanulandó anyagból. A válaszokat a tanár előre tudja, hiszen ő tanította meg a tanulóknak, és egy kérdésre általában egy helyes válasz létezik. A drámaórán a kérdések teljesen más jellegűek, hiszen ott nem egy konkrét témakörben elsajátított, tárgyi tudásra vagy annak hiányára kíváncsi a pedagógus. A drámaórán nincs jó vagy rossz válasz, csak átgondolt, személyes, mély, felelősséggel megtalált döntés. Jó kérdés az, ami sikerül ezt előhívni.<sup>100</sup>

Itt teljes az átfedés a befogadóközpontú irodalomtanítás és a drámapedagógia megközelítési módja közt: mindkettő a tanulói aktivitásra és az egyéni megoldásokra épít.

Számtalan hibát követhet el egy drámatanár, most csak néhányat sorolok föl, ha játék helyett csak játszatas folyik, ha a játék nem áll másból csak tanulásmentes szórakoztatásból vagy versengésből, ha nem használ kerettávolságot, és határátlépést követ el a pszichodráma területére, ha nem készül fel alaposan az órára, és rendszertelenül, véletlenszerűen használ elemeket.

---

<sup>99</sup> Kaposi László: *Tanár – szerepben* és Szauder Erik: *A szerepbe lépés mint keretbe foglalt tevékenység* című tanulmányok. DPM 1994. Különszám. [www.drama.hu/dpm/1991-2010\\_tartalomjegyzek](http://www.drama.hu/dpm/1991-2010_tartalomjegyzek). Letöltés: 2011. júl. 1.

<sup>100</sup> O'Neill Cecily – Lambert, Alan: *Drámatanítás*. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1995. 219-238. o.

A drámapedagógiát feltétlenül használni kellene a tanárképzésben is, és nem csak mint fontos pedagógiai felfogást és módszeregyüttest, aminek ismeretében módszertani eszköztárujuk gazdagodhat a leendő pedagógusoknak, hanem a tanárrá válás eszközeként is.

Gabnai Katalin azért tekinti a drámapedagógiát a tanárképzésben rendkívül fontosnak, mivel a drámaélmény megtanítja a leendő pedagógust a térrel, az idővel és a személyes hatóerővel való gazdálkodás tudományára.<sup>101</sup>

Marlok Zsuzsa továbbment ezen az ösvényen, és kidolgozta az ún. szakmai orientációjú pszichodramát, melynek „a tanárképzésben fontos szerepe lehetne a hallgatók önismeretének javítása szolgálatában. Segíthet nekik az első, és talán legfontosabb kérdés megválaszolásában, vagyis szakválasztásuk felülvizsgálatában, annak eldöntésében, hogy valóban tanárok akarnak-e lenni.”<sup>102</sup> Marlok Zsuzsa hosszasan elemzi, miben segíthet az ún. szakmai orientációjú pszichodráma:

„A tanári személyiség viszonylatában:

- személyiségfejlesztő, mert a tanár munkája közel áll a szerepléshez;
- javítja a kiállás biztonságát, magabiztosságot és önbizalmat ad;
- segít leküzdeni a gátlásokat és a szorongásokat;
- jó a saját mentális egészség miatt, mert feltölt;
- a tanár jobban tud nevelni, mert erősíti empátiáját.

A személyiség viszonylatában (tanár és diák):

- kimozdít a passzív szemlélődő és befogadó szerepéből;
- felszabadítja a személyiséget;
- erősíti az önismeretet;
- az egész embert szólítja meg;
- fejleszti a problémamegoldást.

A közösség viszonyában:

- közösségépítő ereje van;
- bizalmat teremt;
- elősegíti az együttműködést;
- elősegíti egymás megismerését és egymás értékeinek felfedezését;
- erősödik az egymás iránti tolerancia<sup>103</sup> stb.

---

<sup>101</sup> Gabnai Katalin: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Bp., 1999. 18. o.

<sup>102</sup> Marlok Zsuzsa: *Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben – és továbbképzésben*. PhD (Doktori) Értekezés, Veszprém, 2004. 141. o. [konyvtar.un-pannon.hu/.../Karacsne\\_Marlok\\_Zsuzsanna\\_dissertation.pdf](http://konyvtar.un-pannon.hu/.../Karacsne_Marlok_Zsuzsanna_dissertation.pdf)

<sup>103</sup> Uo. 162-164. o.

Tudnunk kell, hogy a drámapedagógiai módszerek elsajátításának forrásai eltérnek a hagyományos módszerekétől. Ahogy Falus Iván kutatásának eredményeit<sup>104</sup> tükröző táblázat bemutatja (ahol, a klasszikus módszer <magyarázat>, a játék, szimuláció, szerepjáték elsajátításának forrásai mellett az átlagos arányok is láthatók), hogy a drámapedagógia esetén a továbbképzésnek, a kollégáknak és a saját kreativitásnak sokkal nagyobb szerepe van, a tanulóként megtapasztalt tanári példának és a didaktikának, pedig sokkal kisebb, mint más hagyományosabb módszerek esetén.

	Saját tanárai	Didaktika	Szakmódszertan	Gyakorló tanítás	Továbbképzés	Kollégák	Saját maga találta ki
Magyarázat	64	32	40	22	3	9	15
Játék, szimuláció, szerepjáték	29	18	35	19	18	18	22
Átlag	31,5	24,1	34,0	14,3	12,9	12,3	13,7

Valószínűsíthető, hogy az a jelenség, miszerint a drámapedagógia elterjesztésében kulcsszerepe van a továbbképzéseknek, inkább gyengíti a drámapedagógia helyzetét, mint erősíti. Ugyanis a pedagógusok 40,3 %-a Gordon Győri János 2005-ös adatai alapján úgy nyilatkozott, hogy nem szeretne a jövőben továbbképzésre jelentkezni. Ez az adat utal a tanári megújulás iránti nem túl erős elkötelezettségre, és „arra is fényt vet, hogy milyen esélyei vannak valamely szaktárgyi innováció széles körű elterjedésének a magyartanári gyakorlatban.”<sup>105</sup>

## 15. A tanuló

A drámaóra címzettje a résztvevő, aki nem csak szemlélődő, hanem cselekvő, sőt irányító lehet abból a célból, hogy belső fejlődésen menjen át. A dráma mindig belül, az ember lelkében megy

<sup>104</sup> Falus Iván: *Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek*. 239. o. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.

<sup>105</sup> Gordon Győri János: *Magyartanítás gyakorlatban*. 2009. jún. 17.

<http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/magyartanitas>. Letöltés: 2011. 10. 24. 8. 10.



végbe, ahogy Hevesi Sándor fogalmaz: „Az epikai ember végigmegy a világon, a drámai emberen végigmegy a világ.”<sup>105</sup>

Lev Vigotszkij felismerte, hogy a gyermek a játék közben alapvetően a dolgok értelmét keresi, egy féjjel önmaga fölött áll. Ugyanez történik a tanítási drámában is. „A játékban a cselekvés a jelentésnek van alárendelve, de a valós életben természetesen a cselekvés uralja a jelentést.”<sup>106</sup>

Neelands szerint a drámajáték a gyermeki játékból származtatható, a dráma mindvégig a „mintha” birodalmában játszódik, a szereplők csak úgy tesznek, mintha valóban átélnék az aktuális helyzeteket. Azonban végig tisztában kell lenniük a résztvevőknek azzal, hogy ez csupán egy képzelet szülte világ, ahonnan bármikor kiléphetnek, és visszaléphetnek, ezzel biztonságérzetük megmarad, és nem fognak félni a játéktól.

A dráma a valós élet valós időkeretében zajlik. Vagyis

- nem ismerjük előre a jövőbeni történéseket,
- bár képzeletbeli, mégis vannak korlátai (nem válik fantasztikussá, csak ha kifejezetten ez a feladat),
- magatartási szabályokban való megállapodás mindenkire érvényes (pl.: ha élesre töltött fegyverek szerepelnek, és valakit lelőnek, az meghal, nem támad fel).<sup>107</sup>

„Először fel kell keltenem az érdeklődésüket - írja Dorothy Heathcote a gyerekek játékba való bekapcsolásáról. - Ha ez megvan, el tudom érni, hogy bevonódjanak a játékba. Csak ezt követően van esély arra, hogy energiát fektetnek a munkába, s az fontossá válik számukra. Ha pedig már fontos a tevékenység, akkor lehetőség nyílik a teljes belefeledkezésre.”<sup>108</sup>

A személyes bevonódásnak hat szintjét különbözteti meg Norah Morgan és Juliana Saxton. Az első az érdeklődés, majd ezt követi: a bevonódás: kitalált szerepekkel, helyszínnel történő azonosulás, elkötelezettség, idő kell ennek kialakulásához, megértéséhez, teljes átéléséhez. Ezt követi a belsővé tétel: amikor a gyermek magáévá teszi a szerepet, vagyis szerepből, szituációból fakadó érzelmeket valóban átéli, akkor kerülnek összhangba a belső érzések és gondolatok. Majd jön az interpretáció: ezen a szinten alakul ki a bizalom. Ez szintén nagyon fontos, hiszen a diáknak bíznia kell a társaiban, hogy kifejezhesse érzelmeit. Lépései:

<sup>105</sup> Hevesi Sándor: *A drámairás iskolája*. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1995. 122. o.

<sup>106</sup> DICE – változások világa. *Tanári csomag tanítási színház és drámával foglalkozóknak*. DICE Konzorcium, 2010. 43-44. o.

<sup>107</sup> Neelands, Jonathan: *A drámát érintő alapvető gondolatok*. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1995. 11-14. o.

<sup>108</sup> Idézi Morgan, Norah – Saxton, Juliana: *A személyes bevonódás szintjeinek osztályozása*. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1995. 213. o.

- a többiek meghallgatása, megfigyelése, érzelmek, gondolatok kifejezése,
- a megjelenítés különböző módjainak kipróbálása, legalkalmasabb kiválasztása,
- saját ötleteken túl mások ötleteinek elfogadása, mások tapasztalatainak megértése, elismerése,
- adott szemlélethez kapcsolódó érzelmek megvitatása,
- a kész munka különböző módokon történő elemzése.

A diáknak nem csak a társak és a tanár felé kell bizalommal lennie, hanem saját maga irányába is, magabiztosnak kell lennie ahhoz, hogy a saját érzelmeit vizsgálat tárgyává tegye.

A bevonódás legutolsó lépése pedig az értékelés: úgy kell a szereplőnek a saját szerepéről beszélnie a többiek előtt, hogy ők is magukévá tudják tenni a tartalmat, ezen felül ne a másokból kiváltott hatás irányítsa a szerepet, hanem mindvégig a diák maga.

A drámai foglalkozások során - természetesen a gyerekek egyéni természetéből fakadóan - nem lehet mindenki egyszerre ugyanazon a szinten, mégis törekedni kell, hogy nagyjából egyszerre haladjanak az óra során. A szintek között lehetséges az átjárás oda-vissza, de optimális esetben az első szinttől indulva jutnak el a hatodikig.<sup>109</sup>

## 16. A tanár-tanuló viszony

Minden esetben a már többször említett bizalom az alapja a tanítás-tanulás folyamatának – ahogy Mihály Ottó is írja: „Az oktatás olyan, mint a bankrendszer: akkor is összeomolhat, ha csak a bizalom omlik össze, és szakmailag egyébként rendben van minden.”<sup>110</sup> Mindez a személyes döntéseket provokáló drámaóra esetén még hangsúlyosabban érvényes. A személyes biztonság megteremtésének egyik eszköze a drámaórán maga a szimbolikus megközelítési mód, a játék mintha-jellege.

Dorothy Heathcote olvasztótégely paradigmának nevezte a résztvevők közötti megfelelő viszonyt a drámaórán, melynek az alapja önmagunk és mások tisztelete és ismerete. A tanár együttműködik a tanulókkal, nem ismeretátadó, hanem közvetítő. Egyenrangúnak tekintik a csoport valamennyi tagját - tanár a diákot és a diákok egymást is. A téma iránt a tanár is

<sup>109</sup> Morgan, Norah – Saxton, Juliana: *A személyes bevonódás szintjeinek osztályozása*. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1995. 213-218. o.

<sup>110</sup> Mihály Ottó: *Fordulat és pedagógia*. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. Okker- Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp., 1999. 261. o.

érdeklődik, de sose manipulálja a résztvevőket, hogy azok az ő elképzelései alapján működjenek.<sup>111</sup>

A csoport tagjainak aktivitása természetesen nem azonos mértékű, hiszen valamennyi résztvevő megszabhatja saját kereteit. Eldönthetik azt is, hogy akarnak-e vezető pozícióba kerülni a drámában, vagy inkább a háttérben maradnak. A tanárnak mindenképpen kötelessége az, hogy az összes résztvevőt inspirálja – azáltal, hogy minden résztvevőt figyelembe vesz, megszólít, és bevon a munkába, azaz minden résztvevőnek érezkelnie kell a tanári „látlak”-gesztust. A tanári segítségnyújtás ellenére a felkínált problémára a helyes választ mindenkinek magának önállóan kell meghoznia.

Gretta Berghammer, az University of Northern Iowa (US) professzora, fejlesztette ki a drámaóra alapját adó két torony képzetét: amelyet mind a csoportnak, mind a tanárnak minden együtt töltött alkalommal meg kell másznia. Alaplépései a következők:

- összetartozás érzése,
- önazonosság érzése,
- képesség az összpontosításra,
- képesség az együttműködésre.

A bizalom köreit az óra folyamán ki kell alakítani párokban, kiscsoportokban és a teljes csoportban is.<sup>112</sup>

A közösség személyiségformáló erejéről ír Bábosik István is: „A közvetett (indirekt) hatásrendszer forrása a közösség tevékenysége, az ezen belül kialakított feladatok rendszere, valamint a közösségi tevékenység keretében kibontakozó egyéb, sok esetben tapasztalati jellegűnek nevezett hatások, amelyeket maguk a közösség tagjai produkálnak igen változatos kölcsönhatások, interakciók formájában.”<sup>113</sup>

## 17. Értékelés a drámaórán

A 2003-as NAT-ban olvasható: „A művészeti tevékenység szakmai szabályainak betartása nem lehet ellentmondásban azzal az eljárással, hogy az órákon való részvétel a tanulók számára örömet és szellemi izgalmat jelentsen.”<sup>114</sup> Az ehhez kapcsolódó ellentmondásra Kiss Virág hívja

---

<sup>111</sup> DICE – változások világa. Tanári csomag tanítási színház és drámával foglalkozóknak. DICE Konzorcium, 2010. 45. o.

<sup>112</sup> DICE – változások világa. Tanári csomag tanítási színház és drámával foglalkozóknak. DICE Konzorcium, 2010. 87. o.

<sup>113</sup> Bábosik István: *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1999. 105. o.

<sup>114</sup> NAT 2003. Oktatási Minisztérium, 2004. 118. o.

fel a figyelmet: „A művészet játékkal való egylényegűsége és felszabadító jellege kissé ellentmond a kötelező jellegnek. Nehéz kötelezni felszabadultságra és játékra olyanokat, akik nem akarják.”<sup>115</sup>

A szabályjátékokban a szabálykövetés nemcsak elvárható, hanem egyben feltétele is a játéknak, de a szerepbe lépő megjelenítő szakaszban, ahol a személyes élmények, érzések fogalmazódnak meg – minden megoldás jó megoldás.

Mindenesetre a gyerekek számára akár kötelező drámaóra, akár nem – nem a színészi teljesítményeket kell értékelni, hanem egyedül csak egymás tiszteletének és a játék komolyságának elfogadását.

## 18. A drámapedagógia mint önálló tudomány

Zalay Szabolcs szerint napjaink válságjeleire - az információ áradatból eredő kiszolgáltatottságra, a tudás széttöredezettségére és az ebből adódó elidegenedés jelenségére, a gyors fejlődésre, folyamatos változásra - válasz lehet a drámapedagógia. „A mai magyar drámapedagógia – a holisztikus szemlélet (egyres tantárgyakon átívelő) és a gyors változásokhoz alkalmazkodó gondolkodás kialakítása révén - olyan erényekkel bír, amelyek révén úgy tűnik, több ponton is képes választ adni a kihívásokra”.<sup>116</sup> Javaslat a következő: „a drámapedagógia szemléletmódja alapot ad mindenfajta oktatáshoz, ezért fontos feladat szerintünk a drámapedagógia elveinek és gyakorlati felhasználásnak terjesztése. Ez egy olyan pedagógiai irányzat, amely lehetőséget nyújt a pedagógiai megújulásra. A drámapedagógia alternatívát és szemléletváltást jelenthetne a jelenlegi poroszos típusú pedagógiai gyakorlatból való kilépésre.”<sup>117</sup>

Mindehhez szükséges a drámapedagógia tudományos megerősödése, önálló szakmaiságának létrejötte, vagyis Zalay Szabolcs szavaival élve - a 7 T (tervezés, tanítási filozófia, tanár szerepe, tanuló, tan 'tudás', tanulás, taneszköz) kidolgozása. „A drámapedagógiai szakmának a magyar nevelésügy területén való további térnyeréséhez, meggyőződéseim szerint, az elméleti alapok megerősítésére és a releváns tudományos eredmények publikálására van szüksége”<sup>118</sup> – teszi hozzá.

---

<sup>115</sup> Kiss Virág: *Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia*. Iskolakultúra 2010. 10. szám, 26. o.

<sup>116</sup> Zalay Szabolcs: *Drámai konstrukciók*. DPM 39. szám, 2010. 11. o.

<sup>117</sup> Zalay Szabolcs: *Drámai konstrukciók*. DPM 39. szám, 2010. 13. o.

<sup>118</sup> Uo. 11. o.

Zalay elméletét egyrészt a Nahalka István-i pedagógiai konstruktivizmusra, másrészt a Csíkszentmihályi-féle flow-fogalomra építi. Megalkotja a konstruktív drámapedagógia kifejezést, ami a drámapedagógia egy eredendően meglévő aspektusának jelölésére vonatkozik, és nem annak a gyakorlatban létező egyfajta alternatíváját jelöli – teszi hozzá.

Álláspontjának összegzése a következő: „A mai magyar drámapedagógia új módszerét olyan pedagógiának látom, amely az alkotás örömét adja diáknak és tanárnak egyaránt, mégsem mond le a tanulás komolyságáról, hanem tudatos, alternatívákban gondolkodó építkezés, tanulóközpontú, szinergikus együttműködéseket kialakító, folyamatszerű és élményeken alapuló tanítás-tanulás. Az átgondolt és folyamatosan reflektált strukturáltság keretében határozott pedagógiai célokat kíván megvalósítani. Szándéka szerint a résztvevők személyes szinten tapasztalhatják meg a feldolgozni kívánt témában rejlő általános emberi jelentéstartalmakat, és az élményszerű, szituatív tanulási folyamat során bekövetkezhet a megértés megváltozása. Nem agymosással, nem megfélemlítéssel, hanem játékos, felfedező tanulással. Így válhat a konstruktív drámapedagógia a jövő alternatív pedagógiájává.”<sup>119</sup> Rendszerét könyv alakban is kifejti: *Megértés felé. A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata* címen.<sup>120</sup>

## 19. A drámapedagógia szerepe az oktatásban

Kósa Éva kutatásainak eredményei bizonyítják, hogy napjainkban a gyermekeket elsősorban a média szocializálja, meghatározó szerepe már-már megelőzi a családot, de az iskoláét mindenképp.<sup>121</sup> A drámapedagógia alkalmas arra, hogy a média hatásait humanizálja, hiszen a megemésztetlen információmennyiséget szelektálva, válogatva közvetíti a tanulónak. A médiahírek témái lehetnek egy-egy drámaórának, így az egyes emberi történetek visszakaphatják méltóságukat, a drámaóra több oldalról, mélységükben igyekszik megértetni az egyes történeteket.

A drámaórán vagy a dramatikus eszközök használatakor egy-egy téma körbejárása mindig csoportosan, közösségben történik. Ez hathatós védelmet jelent a diákok számára tragikus történetek feldolgozásakor. A közösségi lét egyrészt szemben áll a tévézés ma már szokásosan magányos módjával, másrészt a hagyományos frontális oktatással is, ahol a tanulók

---

<sup>119</sup> Zalay Szabolcs: *Dramai konstrukciók*. DPM 39. szám, 2010. 17-8. o.

<sup>120</sup> Zalay Szabolcs: *A megértés élménye. A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata*. Pannon Egyetem. Pécs, 2010.

<sup>121</sup> Kósa Éva: *A média szerepe a gyerekek fejlődésében*. In: *Mindentudás Egyeteme*, Kossuth Könyvkiadó, Bp., 2006.

atomizált formában fogadják be a tanulandókat, így a drámaóra résztvevőinek személyiségfejlődése is megtörténik egyben.

Felvetődhet az a kérdés, hogy mennyiben egyedülálló a nevelési nézetei és módszerei alapján a drámapedagógia. Így a fejezet végén megállapítható, hogy a színházi elemek (így a szerephe lépés) és az interaktivitás dominanciája szembetűnő, ill. az a nagyon erős szándék, hogy direkt hatások révén hozzájáruljon a résztvevők teljes személyiségfejlesztéséhez, emellett egyenesen szembenéz a résztvevőket is érintő társadalmi problémákkal és kihívásokkal – a tantárgyak sorában ebből a szempontból egyedülálló a drámaóra. Megállapítható azonban, hogy a fentiekén kívül, ill. mellett a drámapedagógia a tanítás-tanulás napjaink korszerűnek tartott általános elveit tükrözi vissza.

Maga a módszer csaknem valamennyi tantárgyi órán is használható, és segítségével az adott ismeretanyag könnyebben és mélyebben megtaníthatóvá válik, de nem univerzális módszerről van szó, vagyis nem minden esetben a legmegfelelőbb a drámapedagógia használata. Így például az irodalomórán a balladaforma hagyományos eszközökkel is tanítható, de az akasztófa alatt alá Villon alakja már drámás eszközökkel hozható igazán közel a tanulókhoz. „Használhatóságát eddig elsősorban az irodalom-, a történelem- és az idegen nyelvi órákon, ill. a nehezen nevelhető gyerekek körében bizonyították”<sup>122</sup> – írja a Pedagógiai Lexikon 1997-ben.

Az interaktivitás általános helyzetét vizsgálta Falus Iván<sup>123</sup> is, hasonló eredményeket kapott:

A tanított tantárgy	Az alkalmazott módszer átlaga
Idegen nyelv	4,5
Reál	3,37
Humán	4,12
Készsgtárgy	4,00

Vagyis az interaktivitás gyakorlata terén az idegen nyelv és a humán tárgyak állnak élen.

A személyiségfejlesztés és a tanulói aktivitás együtt jelenik meg Bábosik István nevelélméletében is. Véleménye szerint a pedagógia célja a személyiségfejlesztés, azaz a konstruktív életvezetés szintjének az emelése, ami egyrészt holisztikusan, másrészt csak fejlesztő tényezők, vagyis feladatok által tehető. Ezek az akciók személyiségbeli folyamatokat indítanak

<sup>122</sup> Gabnai Katalin: *Drámapedagógia* – szócikk. In: *Pedagógiai Lexikon*. Báthory Zoltán, Falus Iván szerk. I. kötet, Keraban kiadó, Bp., 1997. 306. o.

<sup>123</sup> Falus Iván: *Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek*. 251. o. In: Gölhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.

el, így általuk a nevelés nem más, mint egy hosszú távú konstruktív életvezetési programozás.<sup>124</sup> Így a komplex alkotó és egyben kooperatív tevékenységek – mint a drámapedagógia - a sikeres személyiségfejlesztés eszközei lehetnek.

Az dilemma, miszerint a drámapedagógia csak egy módszeregyüttes vagy egy külön tantárgy vagy egy önálló pedagógia, amely akár közös nevezője lehetne egy tantervnek (bár a gyakorlatba való átültetése a legutóbbinak még várat magára, de maga az elv megjelent Zalay Szabolcs már említett könyvében), még nem eldöntött. Mindenesetre a drámapedagógia igen gazdag élményszerű munkaformákban, amely mindenképpen ösztönzően hathat az irodalomtanításra is.

### C. A drámapedagógia szerepe az irodalomtanítás megújításában

Zalay Szabolcs könyvében jellemzi a drámapedagógia mai helyzetét. „Ezt a módszert szórványosan alkalmazzák csak a tanórákon, az új utakat keresők eljuthatnak hozzá, de az iskolai drámaórákon sokszor néptáncoktatás vagy színjátszás folyik, esetleg plusz magyarórának használják fel. A drámaórát amolyan szórakoztató, pihenőidőnek tekintik a diákok, amely a negatív iskolai szocializációnak, a feszültséggel terhes iskolai környezetnek köszönhető. A szakmai elfogadottság is várat magára”<sup>125</sup> - foglalja össze az empirikus kutatással egybehangzó tapasztalatait. Pedig a XXI. századi pedagógiai sajtó gazdag olyan új paradigmák kijelölésében, amelyek a drámapedagógia létjogosultságát, sőt szükségességét támasztják alá.

Mihály Ottó a plurális nevelésügy nevelésfilozófiáját felvázolva ír a divergens gondolkodáson alapuló kreatív, innovatív tanulásról és az emberi jogok univerzálódásáról. „A kognitív szférában a feladatmegoldásban divergenciára van szükség, a különböző léptékű közösségi, nemzeti és globális konszenzus megteremtéséhez azonban morális konvergenciára van szükség.” Majd kifejti az érzelmi fejlesztés fontosságát is: „az érzelmeket meg kell tanulni azonosítani, fejleszteni, finomítani, és el kell sajátítani (személy- és csoportközi viszonyokban egyaránt) az érzelmi konfliktusok kezelését.”<sup>126</sup> E hangsúlyok kijelölésével mintha a szerző a drámapedagógia alapvetését is megtenné.

Tőle függetlenül Falus Iván is hangsúlyozza, hogy „ma már nem tekinthető adaptívna a pusztán szemléltetésre, illetve ismeretátadásra épülő pedagógia, és fontos követelmény a

<sup>124</sup> Bábosik István. *Nevelésméлет*. Osiris Kiadó, Bp., 2004. 43-45. o.

<sup>125</sup> Zalay Szabolcs: *Drámai konstrukciók*. DPM 39. szám, 2010. 14. o.

<sup>126</sup> Mihály Ottó: *Fordulat és pedagógia*. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. Okker-Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp., 1999. 271-272. o.

cselekvésre és konstruktivizmusra alapuló pedagógia. A tudás a tanulók cselekvésén keresztül épül fel, s ennek feltételeit kell megteremteni az oktatás során. Ha ezt a tanár tudatosítja, nem fogja a mindenkire érvényes egységes tudás ideálját kergetni, hanem elfogadja a tanulók egyénileg konstruált tudását, sőt támogatja is azt. Nyitott tanulási helyzeteket célszerű tehát teremteni, ami a diákokat az egyéni konstrukciók létrehozására ösztönzi.”<sup>127</sup>

Knausz Imre *Műveltség és autonómia* című 2002-es tanulmányában a korszerű műveltség sikeres átadása érdekében úgy gondolja, hogy új tudáselemek – mint az önismeret, populáris kultúra és a jelenismeret - bevitelére elengedhetetlen. Az önismeret mint a személyiségfejlődés alapja a drámapedagógia egyik legfőbb célkitűzése. A drámaóra alapötletét gyakran a fiatalok által is ismert populáris kultúrából veszi, és mivel a társadalom égető problémáit veszi górcső alá, sokat tesz a mély, evidenciáktól mentes jelenismeretért is.

Az interaktivitás mellett is lándsát tör Knausz Imre tanulmányában, ahol a kultúra, tradíció átvételénél hangsúlyozza a narratívák döntő szerepét, és velük kapcsolatosan a különböző perspektívák használatát, a személyes érintettség megcélózását és intencionalitást, ami a szereplők szándékainak, vágyainak, érzelmeinek, terveinek megértését jelenti. Ezekből következően a narratív hagyomány iskolai elsajátításának előfeltétele a képzelőerő és az empátia mozgósítása, fejlesztése. E meghatározás alapján a szükséges kulturális tőke elsajátításának hatékony, élményszerű és korszerű módja lehetne a fenti célokat fókuszba helyező drámapedagógia, amely Knausz által kulturális autizmusnak mondott jelenség ellen is felveheti a harcot.<sup>128</sup>

Napjainkban a művészeti nevelés hangsúlya áttevődik a személyiségfejlesztésre – ez a dráma és tánc műveltségterületen mindig is így volt. Kiss Virág idézi a vizuális neveléssel foglalkozó Bodóczky Istvánt, aki szerint a legfontosabb az, hogy a gyerek értse meg: ez az óra nem a művészetről, hanem róla szól. Ezt támasztja alá Kiss Virág kutatásának summája is, miszerint: „...a NAT ( 2007-es) többségében olyan kompetenciákat határoz meg a művészeti nevelésben, amelyek nem közvetlenül a művészetre magára vonatkoznak, hanem általános személyiségfejlesztési területek - a Művészetek műveltségterület kompetenciáiból válogattam össze az alábbiakat: rögtönzési és együttműködési képesség, ismeretszerzési, tanulási és problémamegoldó képesség, kreativitás, problémamegoldó képesség, önismeret, önértékelés, önszabályozás, kommunikáció, tolerancia.”<sup>129</sup>

Minden egyes tanóra felfogható dramatikus folyamatként is, hiszen vannak szerepbe

<sup>127</sup> Falus Iván: *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp., 1998. 145. o.

<sup>128</sup> Knausz Imre: *Műveltség és autonómia*. Iskolakultúra 2002/9.

<sup>129</sup> Kiss Virág: *Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia*. Iskolakultúra 2010. 10. szám, 24. o.



lépett résztvevői, közöttük dialógus folyik, e mellett egy jó óra fókuszában megtalálható valamilyen fontos üzenet, drámai feszültséggel is bír, sőt van eleje, közepe és vége – ennek ellenére továbbiakban csak az irodalomóra és a drámapedagógia kapcsolatára szűkítem le vizsgálódásaimat.

Az irodalomtanítás tekinthető művészetre nevelésnek, amelynek a funkciója a kultúrákőzvetítés, és az irodalmi hagyományok ápolása áll központjában. A művészeti nevelés másik része a művészettel való nevelés, amikor a művészetet – esetünkben az irodalmi alkotásokat – érzelmek személyes kifejezésének kommunikációjára használjuk, morális jó és rossz megkülönböztetésére, a tanulók személyiségének formálására, gazdagítására. Az irodalom esetén a drámás eszközök használatánál a receptív-befogadó és az aktív-alkotó szint egymásba olvad: a szerepbe lépés alapja a befogadás, az adott keretek megértése, de a szerepben való önálló döntési helyzetek megoldása – hiszen sosem lehet csak az irodalmi művek egyszerű illusztrációjára szorítani a drámapedagógia használatát – már az aktív-alkotó fázist igényli. Az egyes művészetek közti átjárás, vagyis a művészetek komplex használata mindenképpen a teljes személyiségfejlesztés megvalósítását könnyíti meg.

„Fabatkát sem ér az irodalomóra, ha épp az hiányzik belőle, ami a valódi olvasónak az irodalom, azaz az élmény”- írja Dobozi Eszter. Majd az irodalomtanítás újabb céljait is felsorolja – tehát legyen az irodalomtanítás cselekedtető, felfedeztető, problémamegoldó, személyiségfejlesztő.<sup>130</sup>

Fűzfa Balázs neve által fémjelzett élményközpontú tanítás fókuszában az ön- és világmegértés áll, az irodalomra mint az életet segítő médiumra tekint, és befogadói aktivitásra sarkall,<sup>132</sup> ami szemben áll a művek kanonikus értelmezésével, de egyben a drámapedagógia alapját is biztosítja.

Azok a tanulási folyamatok a leghatékonyabbak – csatlakozik a fenti szerzők véleményéhez Golden Dániel -, amelyek cselekvés közben mennek végbe. Vagyis a hagyományosan passzív befogadói magatartással szemben az irodalomtanításnak is fel kell kutatnia a tanulók aktivizálásának lehetőségeit.<sup>134</sup> Mindez az élményszerűséget, a kreativitást is szükségszerűen megköveteli.

A drámajáték által történő anyanyelvi fejlődés Gavin Bolton szerint igen számottevő, hiszen a nyelv a mozgás mellett a dráma kifejezőképességének egyik sarkköve. A dráma és a

<sup>130</sup> Dobozi Eszter: *Kísérlet „a vég elhalasztására”*. Iskolakultúra, 2003. 4. szám 79. o.

<sup>132</sup> Fűzfa Balázs: *Az élményközpontú irodalomtanítás*. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Szerk. Sipos Lajos, Pautz - Westerman Könyvkiadó, Celldömölk, 1998.

<sup>134</sup> Golden Dániel: *Kanon és közoktatás – az irodalomtanítás esélyei*. 11. o. In: *Kanon és olvasás. Kultúra és közvetítés*. II. szerk. Bengi László – Sz. Molnár Szilvia, Bp., Fiatal Írók Szövetsége, 2002. 17-18. o.

nyelvi kommunikációs készségek egymást feltételezik. ('Nyelv' alatt természetesen a verbális és nonverbális elemek összességét érti.) A dráma bizonyos tekintetben maga a nyelv - mondja Bolton. Ezt a kapcsolatot a pókháló képével illusztrálja: a dráma jelenti magát a pókhálót, a nyelv, pedig az a fonal, amiből áll. A kettő egymás nélkül teljességgel elképzelhetetlen.<sup>135</sup> A drámaórán a beszédkészség fejlesztése és a résztvevők személyiségének fejlődése párhuzamosan megy végbe.

Zuzana Jirsová cseh drámapedagógus szerint az irodalmi művek feldolgozása drámával két célból történhet: az egyik esetben a dráma mint módszer/eszköz él, vagyis ekkor a dráma kelléktárát használjuk az irodalmi alkotások minél autentikusabb megközelítésére. A másik esetben a drámai módszereket és az irodalmat is eszközként alkalmazzuk abból a célból, hogy a résztvevők személyiségfejlődését elősegítsük, vagyis a boltoni megfogalmazás szerint a megértésben történő változást elérjük.<sup>136</sup> A két cél megvalósítása az irodalomórán szinergikusan, egymást támogatva halad az irodalmi hermeneutika harmadik aktusa, az applikáció, vagyis az olvasottak önmagunkra való alkalmazásával.

Marlok Zsuzsa 2004-es PhD-dolgozatában ismerteti Martin Lensch<sup>137</sup> az irodalmi alapú szerepjáték módszertana szempontjából – szerinte - korszakalkotó jelentőségű kutatásait. „Lensch vizsgálódásai eredményként arra a felismerésre jut, hogy az olvasók egyéni értelmezései éppen a korábban megnevezett 'üres helyekben' jelennek meg. Minél több üres hely van egy szövegben, annál hatékonyabb és érdekesebb a szerepjáték. Így a szövegek kiválasztásának fontos kritériuma, hogy elegendő üres hellyel rendelkezzen, vagyis kellően nyitott legyen, így a pusztá rekonstrukciótól megnyitja az utat a konstrukció felé. (...) Németországban az irodalmi recepcióesztétika felismeréseire támaszkodva kidolgozták annak koncepcióját, hogyan törjék meg az olvasó magányát az emberi alapkérdéseket feszegető történetek (irodalom, mítosz, biblia) közös olvasása és értelmezése, valamint eljátszása révén. A módszert iskolákban, továbbképzéseken, felnőttképzésben, szupervízió és egyházi oktatásban alkalmazzák”<sup>138</sup>

Irodalmi szövegek drámás megközelítésénél mindig alapszabály a magyar drámapedagógiai gyakorlatban is, hogy sose pusztá illusztráció történjen, vagyis azt jelenítik meg, ami nincs rögzítve: előzményeket, a leírtak utáni állapotot, mellékszálát, írásban rögzítetlen érzelmeket, gondolatokat.

<sup>135</sup> Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993. 86. o.

<sup>136</sup> Jirsová, Zuzana: *Dramatická výchova jako cesta k literatuře*. Diplomová práce. Divadelní fak. Ak. Muz. Umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky. Praha, 1997.

<sup>137</sup> Lensch, Martin: *Spielen was (nicht) im Buche steht. Die Bedeutung der Leerstelle für das Rollenspiel*. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin, 2000.

<sup>138</sup> Marlok Zsuzsa: *Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben – és továbbképzésben*. PhD (Doktori) Értekezés, Veszprém, 2004. 121-122. [konyvtar.unipannon.hu/.../Karacsne\\_Marlok\\_Zsuzsanna\\_dissertation.pdf](http://konyvtar.unipannon.hu/.../Karacsne_Marlok_Zsuzsanna_dissertation.pdf)

A diákszínjátszással évtizedek óta foglalkozó Debreczeni Tibor a drámapedagógiai eszközök segítségével kidolgozta az ún. befogadóközpontú irodalomtanítást, ahol az irodalmi mű feladata az, hogy a személyes élmény felszabadításával eljussunk önmagunk mélyebb megismeréséhez. E cél véleménye szerint leginkább a dramatikus tevékenységek használatával érhető el. Elméleti és gyakorlati tevékenységének köszönhetően Debreczeni Tibornak meghatározó híd-szerepe van az irodalomtanítás és a drámapedagógia összekapcsolásában.

Eck Júlia is drámapedagógiai eszközöket használ a középiskolai irodalomórákon. „Tapasztalataim és véleményem szerint drámajátékkal az iskolai munka jellegében és minőségében újítható meg”<sup>140</sup> - vallja. Úgy gondolja, hogy különösen jól alkalmazható a dráma eszköztára - ráhangolásképpen, atmoszféra felidézésére, jellemek, emberi kapcsolatok, konfliktusok megvilágosítására és összefoglaláskor. Könyvében<sup>141</sup> rögzíti, hogy az egyes műnemeknél, ill. a tanítás egyes fázisánál (bevezetés, irodalomtörténet, műelemzés, összefoglalás, számonkérés) milyen játékok és munkaformák használata eredményes, sőt konkrét irodalmi művek drámapedagógiai feldolgozására is hoz példát.

A Magyar tanárok Egyesülete és a Magyar Drámapedagógiai Társaság közös rendezvénye volt a 2009. január 31-én rendezett *Drámapedagógia és magyartanítás* című konferencia és műhelymunka. A kerekasztal beszélgetés résztvevői közt voltak színészek, dráma- és magyartanárok. Érdekes módon épp Kaposi László, a Magyar Drámapedagógiai Társaság akkori elnöke jelentette ki, hogy nem mindig és nem mindenre alkalmas a dráma. A definíciót is pontosította: drámáról csak szerepbe lépés esetén lehet beszélni, sosem keverendő össze szabályjátékokkal. Vita alakult ki arról, hogy egy irodalmi mű drámapedagógiai eszközökkel való tanításakor mi lesz a fontosabb – maga az irodalmi mű vagy a játékok személye. A drámával foglalkozók számára egyértelmű volt, hogy az utóbbi.<sup>142</sup> A beszélgetés szereplőinek visszatérő kulcsszavai az alábbiak voltak: *érintettség, saját élmény, közvetlen tapasztalatszerzés, felfedezéssel való tanulás, csoportélmény, nem a végcél, hanem utak felkínálása.*

Nem gondolom, hogy a dramatikus munkaforma minden problémát egy csapásra megoldó gyógyír, sőt azt sem, hogy az oktatásban megjelenő problémák megoldásának egyetlen és kizárólagos eszköze, de hangsúlyozni szeretném, hogy a drámapedagógia egy a lehetséges

<sup>140</sup> *Drámapedagógiai Adattár - Pályakép*: <http://letoltes.drama.hu/Tarolo/Adattar/ej.pdf>

<sup>141</sup> *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. OSZMI, Bp., 2000.

<sup>142</sup> Ez a kérdés már előbb is felmerült az irodalomtanároknak. Trencsényi László véleménye a következő: „az esztétikummal való találkozásban <róluk szól a mese>, hogy személyiségük és a világ viszonyát érzik-értik jobban, ha Kukorica Jancsi, Lóci, Piroska, sőt a farkas, Bóbita és a szárnyassá igézett malac dalával, szavaival, sorsával találkozunk. Az én pedagógiai értékrendemben ez utóbbi feladat a legfontosabb, a többi ennek eszköze. (Ezen alighanem túlzó álláspontommal nem vagyok egyedül, Kamarás István egyenesen embertannak nevezi azt az irodalmat, amit olvasóóráiban, a rádió *Kagylózene* című műsorában tanít.) In: Trencsényi László: *A gyermekirodalom mint tananyag*. Magyar Pedagógia 1989. 3-4. szám, 315. o.

szakmai alternatívák közül, és általa valamennyi irodalomtanár módszertani fegyvertára bővíülhet, hiszen a színes és helyén való eszközhasználat minden tanár tanításának színvonalát emeli. (Falus Iván kutatásai szerint az interaktív módszerek használta azoknál a pedagógusoknál gyakori, akik kedvelik a gyerekeket, és az iskolai munkáról pozitívabb, komplexebb képpel rendelkeznek.<sup>143</sup>)

Az is szembevetendő, hogy a drámapedagógia paradigmái és az irodalomtanításának reformtörekvései számos dologban összevágtnak. A célok azonosak - mint például az élményszerűség, az anyanyelvi kompetencia fejlesztése, együttműködés, ön- és társismeret fejlesztése, kreativitás életre hívása.

A drámaóra tanári szerepköre (képessé tevő, segítő, szervező) pedig termékeny hatással lehet a magyartanárok szereprepertoárjára: a saját döntések meghozatalára inspiráló drámapedagógia szakít azzal a hagyományos módszerrel, amikor a tanár az általa kijelölt és kíváncsúnak tartott úton kézen fogva vezeti a tudás biztos vára felé a diákjait. A drámapedagógia önállóságra nevel, és a döntéseink következményeinek felvállalására.

Vannak azonban különbségek is az irodalomtanítás és a drámapedagógia közt. Így egy jó irodalomóra legnagyobb élményét maga az irodalmi mű adja, ennek befogadása mindig magányos folyamat, és az adott irodalmi mű jelentése is mindenkinél más lesz.<sup>144</sup> A tanulók személyiségfejlesztését, az osztály közösséggé válását a magyaróra csak áttételesen a tananyag közvetítésével szolgálja – a drámaóra mindkét célt nyíltan az elsősorba helyezi: minden a résztvevők szellemi-érzelmi-teszt fejlődésért van, ill. a közös élmény és munka felelőssége nemcsak áthatja a drámaórákat, hanem ezeknek a foglalkozásoknak a feltétele és eredménye is egyben a diákok együttműködése.

A magyaróra jelenleg a tudásanyag megemészthetetlen kásahegyével néz szembe, de ha túljutott céljainak meghatározásával és az új célok gyakorlatba való átültetésével, akkor fegyvertárként baráti kezet nyújthat a drámapedagógiának az élményszerűbb, intenzívebb, hatékonyabb órák reményében - mind a tanárok, mind a diákok meglegedésére.<sup>145</sup>

---

<sup>143</sup> Falus Iván: *Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek*. 253. o. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.

<sup>144</sup> Az egyik magyartanár adatközlőm az irodalomtanítást a neki kedves *hegymászással* azonosította, és értelmezte a következő módon: 'erőfeszítés, nehéz, menet közben bizonytalanság, fáradtság, kilátástalanság érzése; értelme, lényege: hegytető elérése; fent a tetőn magány érzése, mindenki mást lát'.

<sup>145</sup> Bizom benne, hogy sikerült a megújult irodalomtanítás és a drámapedagógia kapcsolatát felvázolnom. De a dolgok a bonyolultsága miatt meg kell jegyeznem, hogy a látott 26 óra közül számomra a két legvárazslatosabb órán nem volt semmilyen drámás eszköz. Az egyiknek az alapját egy tanári magyarázat adta, a másik pedig egy interaktív vázlatírás volt. Az előbbiben a tanár bácsi „csak” mesélt kicsit Fazekas Mihályról, kicsit önmagáról, a másikban pedig a tanárnő segítségével a hatodikos gyerekek, mint egy sosem látott rejtvenyt, megfajították a Himnusz egyes sorait.

## IV. Kutatás Esztergom és Párkány általános iskoláinak felső tagozatán

### A. A kutatás alapvetése

Kutatási témám az irodalomoktatás Esztergom és Párkány felső tagozatán. Szűkítve a témát arra fókuszáltam, hogy a magyartanárok, a pedagógus kollegák, a szülők, a tanulók, mit tekintenek az irodalomtanítás céljának, és hogyan, milyen eszközökkel próbálják a fenti célokat elérni a magyartanárok, ill. hogy a konkrét módszerek között használnak-e drámaszereket. Igyekeztem objektív empirikus vizsgálatot végezni, és az interjúválaszokat, az órákon látott módszereket sosem értékeltem, csak rögzítettem.

A kutatás helyének, céljának rögzítése után történt meg a konceptualizáció, vagyis a vizsgálandó fogalmak jelentésének meghatározása.

Falus Iván 2001-ben a tanítási módszereket az alábbi módon osztotta be:

- klasszikus módszerek: magyarázat, előadás, megbeszélés, szemléltetés, egyéni munka,
- interaktív módszerek: csoportmunka, páros munka, vita, játék, tanulói kiselőadás,
- újjenerációs módszerek: kooperatív és projekt munka, számítógép, internet, multimédia használata.

Majd kutatásai alapján hozzáteszi, hogy a klasszikus módszereket mindenki használja, az újjenerációs módszereket kevesen, az interaktív módszereket pedig a pozitívabb felfogású, a módszereket tudatosan használó pedagógusok.<sup>141</sup>

A megújulás folyamatának általam használt axiómái 2011-ben a következők:

- tartalmi kérdésekben: kortárs irodalom, ifjúsági irodalom beemelése a tananyagba;
- tananyagszervezés terén: a kronológiát átlépő intertextualitás, gyerekközpontúság;
- módszertani kérdésekben: a múltat idéző módszer (frontális tanári előadás, tanár diktálta vázlatírás), a jelen kérdve-kifejtő módszere<sup>142</sup> mellett az újabb módszerek - a kooperatív és a projekt módszer, a tanítási dráma, a multikulturalizmus, a médiapedagógia, a felfedezésen, a kutatáson alapuló oktatási stratégia stb.

---

<sup>141</sup> Falus Iván: *Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek.* 250-259 o. In: Golnhof Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.

<sup>142</sup> Ebben a felosztásban felhasználtam a mestertanárok által említett módszereket. In: Gordon Győri János: *A magyartanítás mestersége. Mestertanárok a magyartanításról. Beszélgetés tíz kiemelkedő jelentőségű magyartanárval.* Krónika Nova Kiadó, Bp., 2004.

Az operacionalizáció során a mérés módját, a kutatási módszereket kellett átgondolnom: kérdőíves felvételt, irányított interjút, tartalomelemzést, megfigyelést tűztem ki magam számára feladatul.

Minél többet szerettem volna megtudni az Esztergomban zajló irodalomtatásról, így kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt használtam, ezenkívül a szomszédos párkányi alapiskolában is elvégeztem ugyanazt a vizsgálatot kontrollként, kitekintésként.

Kvalitatív kutatásnál a feltárás és a feldolgozás nem válik élesen szét: a 2010 októberétől gyűjtött adatokat december végén kezdtem el a feldolgozni, de a kutatás eltartott egészen január végéig. Az adatok feldolgozása, értékelése, elemzése hosszú időbe telt – eltartott egészen 2011 szeptemberéig. A gyűjtött anyagok feldolgozására és az elemzés céljára alkalmas formára hozása érdekében számítógépes Excel-programot használtam. Az adatok elemzése, a következtetések levonása után szembesítettem a kezdeti hipotéziseimet a kutatásom eredményeivel.

Esztergom valamennyi 10-14. évfolyamot tanító iskolájába eljutottam. Ezek közül négy önkormányzati iskola: Babits Mihály, Dobó Katalin, József Attila, Szent Imre; három a katolikus egyházhoz tartozik: Mindszenty József, PPKE VJK Gyakorló, Szent Erzsébet. Kettő közülük nyolcosztályos gimnázium: Dobó Katalin, Szent Erzsébet, mindkettő elit iskolának számít. A többi iskola általános iskola, ahonnan a felső tagozatról a jobb tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulók átmennek a két fenti gimnáziumba. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek gyűjtő iskolája jelenleg a csaknem 80 éves Petőfi Sándor Általános Iskola, ami 2010 szeptemberében beleolvadt az újonnan kialakított Szent Imre Gimnáziumba.<sup>143</sup>

Esztergom kisváros – 35 ezer lakosú -, valamennyi iskola az egész városhoz tartozik, és nem egyes városrészhez, ugyanis Esztergomban is általánossá vált az a szokás, hogy a gyermekeket autóval szállítják iskolába, és a város bármelyik pontjáról 5-10 perc alatt bármelyik iskolába eljuttathatók a gyerekek. Így az iskolákat a presztízsük alapján választják a szülők, és nem a közelségük alapján - a két legdivatosabb iskola szinte lakatlan helyen fekszik, az egyik a szigeten (Gyakorló), a másik pedig az egyházi központban, az ún. Vízivárosban (Szent Erzsébet).

---

<sup>143</sup> A divat felemel és elfelejt bizonyos iskolákat. A város legrégebb, 1927-es alapítású, központi fekvésű általános iskolája (Petőfi, ill. 2010-től Szent Imre) 40 évvel ezelőtt elit iskolának számított. Testvéremmel együtt odajártam 8 éven át. Majd gyerekeim tanulmányai idején – 15 éve - kezdődött a cigánygyerekek beszivárgása Kertvárosból, minden osztályban volt egy-kettő, a tanítás színvonalát ez egyáltalán nem befolyásolta. De az utóbbi tíz évben a cigánygyerekek kerültek létszámuk alapján fölénybe, ami egyre inkább elszeparálta a várostól ezt az iskolát, ami ezen a néven 2010-ben meg is szűnt.

Kutatási területem lett a Duna túl oldaláról egy szlovákiai magyar tannyelvű alapiskola: a párkányi Ady Endre Magyar Tannyelvű Alapiskola. Párkányban e korosztály számára egyedül ebben az iskolában folyik magyar nyelven az oktatás. Az iskola<sup>144</sup> 1950 óta működik, 1953-tól 9 évfolyamon. Napjainkban Szlovákia egyik legnagyobb magyar tannyelvű iskolája 1084 tanulóival – évfolyamonként 4-5 osztály tanul. A tanulók fele bejáró. Az utóbbi években felújították, kibővítették az iskolaépületet. Az iskola színes kulturális életéhez tartozik a *Kuckó* bábcsoport, az 1982-es alapítású *Kisbojtár* táncegyüttes, az *Irodalmi Színpad* és az évente kétszer megjelenő *Nyitnikék* című iskolaújság.

Az egyes iskolákban gyűjtött adatok száma/aránya a következő:<sup>145</sup>

Az iskola neve	A válaszoló diákok száma/aránya <sup>146</sup>	A válaszoló szülők száma/aránya	A válaszoló pedagógusok száma/aránya <sup>147</sup>
1. Ady Endre Magyar Tannyelvű Alapiskola – Párkány (Szlovákia)	89 - 9 %	17 - 4,5 %	17 – 9, 5 %
2. Babits Mihály Általános Iskola	131 – 13 %	68 – 18 %	24 – 12 %
3. Dobó Katalin Gimnázium	123 – 12,5 %	48 – 13 %	36 - 20 %
4. József Attila Általános	172 – 17,5 %	89 – 23,5 %	29 - 16 %

<sup>144</sup> Az igazgatónő, Fodor Zsuzsa, szíves közlése alapján.

<sup>145</sup> A hatosztályos gimnáziumokat kihagytam a vizsgálat alól: ilyen kettő található Esztergomban: a 2010-ben megszüntetett Szent István Gimnázium jogutódja: a Szent Imre Gimnázium és a Temesvári Pelbárt Ferences Gimnázium. Az utóbbi helyi tanterve már a 7. osztályban elkezd az érettségi témakörök tárgyalását. A 2010-es összevonas miatt a 7-8. évfolyamon általános iskolai és gimnáziumi osztályok is voltak egyszerre az újonnan alakult Szent Imre Iskolában, az általános iskola évfolyamainak, tanárainak, érintett szülőknek a vizsgálata a kutatás része lett.

Szent István Gimnázium tündöklése és bukása Esztergom legutóbbi politikai történetének egyik gyűjtőpontja: 6 évvel ezelőtt még a város elit hatosztályos gimnáziuma volt, de az akkori igazgató vitába került az akkori polgármesterrel az egyházi kárpótlások ügyében. Majd az iskolai vezetés leváltása után a gimnáziumot kiköltöztették Kertvárosba, ezt követően az új igazgató ellen tüntetések zajlottak a város főterén. A város vezetése elleni engedetlenségi mozgalommal egy időben egy diák öngyilkosságot követett el, ezt ürügyként kihasználva a tanári kar 3/4-ét (22 tanárt) fegyelmivel elbocsátották a gimnáziumból. (Ez az intézkedés személyesen is érintett: középső gyermekem az érettségi évében veszítette el az öt már hat éve tanító magyar és történelem szakos osztályfőnökét.) A jelenlegi Szent Imre Gimnázium és Általános Iskola felemás helyzetben van: az önkormányzat elit reál-gimnáziummá szeretné fejleszteni, de jelenlegi felső tagozatán a halmazottan hátrányos helyzetű, gyakran túlkoros fiatalok tanulnak.

A fenti történet olyan fabulának tekinthető, amely az iskola és a hatalom egymásra utaltságáról szól: a hatalom ugyan az ellenszegülő iskolát eltiporta, de a 2010-es önkormányzati választásokon a szülők visszavágtak, és sikeres választási hadjáratba kezdtek, amelynek eredményeképpen a 10 éve már hatalmon levő fideszes polgármestert felváltotta egy függetlenként induló polgármesterjelölt. A harc az új és régi polgármester közt azóta is folyik.

<sup>146</sup> Valamennyi diák/szülő/pedagógus arányában.

<sup>147</sup> A pedagógus szülők válaszait mint 'pedagógusok válaszai' értelmeztem.

Iskola			
5. Mindszenty József Általános Iskola	76 - 8 %	38 – 10 %	17 – 9,5 %
6. PPKE VJK Gyakorló Iskolája	114 – 12 %	71 – 19 %	16 – 9 %
7. Szent Erzsébet Gimnázium	174 – 18 %	14 - 4 %	13 - 7 %
8. Szent Imre Általános Iskola	101 – 10 %	30 - 8 %	30 - 17 %
Összesített adatok	980 - 100 %	375 – 100 %	179 – 100 %

Az egyes iskolák helyi tanterve sokban hasonlít egymásra. A bevezetőjükben a személyiségfejlesztésre helyeződik a hangsúly, a tananyag ismertetésénél az elméleti ismeretek fontossága kerül előtérbe. A nyelvtan és az irodalom összetartozását elfogadják, de konvencionális meggondolás alapján a heti 4 órát mindenütt szétbontják külön irodalom- és nyelvtanórára.

A szlovákiai magyar tannyelvű Ady Endre Alapiskola helyi tanterve szerint az oktatás általános feladatai a személyiségfejlesztés, a tehetséggondozás, a felzárkóztatás és a környezetvédelemre való tanítás. A tanárokat támogatják az újabb módszerek elsajátításában továbbképzések formájában, és arra ösztönzik őket, hogy a beiratkozás lebonyolítását segítsék, hiszen az iskola léteérdeke, hogy a magyar nemzetiségű gyerekek náluk tanuljanak. A multikulturalizmus jegyében a minden pedagógus feladata a szlovák szakterminológia elsajátíttatása is. A magyarórák száma előtől kezdve azonos a szlovákórák számával – mind a 9 évfolyamon heti 5 óra. A két nyelv oktatása gyakran azonos tanár kezében van, így a két nyelv, szókincs és kifejezésmód különbözőségeire nagy gondot tudnak fordítani, a szlovák nyelvet mint idegen nyelvet tanulják. Ezen kívül a gyerekek a harmadik osztálytól elkezdik a második idegen nyelvet, hetedik osztálytól a harmadik idegen nyelv tanulását. Az irodalom terén a magyarországi tananyagot követik azzal a különbséggel, hogy a kronológiára, irodalomtörténetre nagyobb hangsúlyt fektet.

Az egyes évfolyamokon az alábbi tananyagrészek voltak azonosak valamennyi iskolában:

Évfolyam	Tananyag
5.	mesék, <i>János vitéz</i> , <i>A Pál utcai fiúk</i> , mítosz, <i>Biblia</i>
6.	monda, ballada, <i>Toldi</i> , <i>Lúdas Matyi</i> , <i>Egri csillagok</i>



7.	Kölcsey, Vörösmarty, Petőfi, Arany, Jókai ( <i>A köszívű ember fiai</i> ), Mikszáth ( <i>Szent Péter esernyője</i> )
8.	nyugatosok, <i>Légy jó mindhalálig, Ábel</i>

A fenti listától eltérés tehát nem volt sehol, legföljebb kiegészítés. Így az egyik iskola 6. évfolyamán tematikus-kronologikus alapon foglalkoznak a szerelmi dalokkal: népdalokkal kezdik, Balassi szerelmi lírájával folytatják, és Csokonai verseivel fejezik be. Ugyanebben az iskolában a 7. évfolyamon tárgyalják a dráma műnemet, és ennek a keretében Molière *Fösvényét*, másutt a dráma műnem a 8. évfolyamon kerül elő Shakespeare *Romeo és Júliájával*.

Az alábbi lista az egyes iskolák tankönyvhasználatát mutatja be:

Az iskola neve	Használt irodalomtankönyv
1. Ady Endre Magyar Tannyelvű Alapiskola – Párkány (Szlovákia)	Bolgár Katalin - Bukor Erzsébet, Terra, Bratislava
2. Babits Mihály Általános Iskola	Mohácsy Károly – Abaffy Lászlóné, Krónika Nova Kiadó
3. Dobó Katalin Gimnázium	Tóth Krisztina – Valaczka András, Nemzeti Tankönyvkiadó
4. József Attila Általános Iskola	Alföldy Jenő, Nemzeti Tankönyvkiadó
5. Mindszenty József Általános Iskola	Alföldy Jenő, Nemzeti Tankönyvkiadó
6. PPKE VJK Gyakorló Iskolája	Radóczné Bálint Ildikó - Virág Gyuláné, Apáczai Kiadó
7. Szent Erzsébet Gimnázium	Mohácsy Károly – Abaffy Lászlóné, Krónika Nova Kiadó
8. Szent Imre Általános Iskola	Alföldy Jenő, Nemzeti Tankönyvkiadó

## B. A kutatás célja

Kutatásom érinti a tartalmi, tantervi kérdéseket: a klasszikus kánon, avagy a szélességi tanterv (Knausz Imre kifejezése alapján, ahol cél a klasszikus műveltség elsajátíttatása Homérosztól Kertész Imréig) – és a mélységi tanterv (szintén Knausz Imre kifejezése<sup>148</sup> alapján, ahol gyerekek életkorát szem előtt tartó témakörök alapján <pl. barátság-szerelem-hazaszeretet> újabb célokat - személyiségfejlesztés, közösségépítés - szolgáló tartalmak kerülnek előtérbe) vitáját.

Az irodalomtanítás megújításának kérdéseit a II. fejezetben tárgyaltam, most csak annyit: a tananyag változtatásával kapcsolatos elképzeléseket is vizsgálta az Országos Köznevelési Intézet Program- és Tantárgyfejlesztési Központjában folytatott 2002/3-as országos obszervációs felmérés, melynek eredménye szerint leginkább a kortárs irodalommal, ill. a kortárs ifjúsági irodalommal szeretnék bővíteni a tananyagot a magyartanárok, és szívesen szűkítenének az ókori, középkori irodalom tárgyalását.<sup>149</sup>

Aztán fokozatosan eltávolodtam ettől a kutatási iránytól, mert úgy gondolom, hogy előbb a pontosabb láttelet érdekében a magyartanárok, sőt az egész társadalom szélesebb rétegét kellene megkérdezni az irodalomtanítás feladatáról, ennek próbálok is eleget tenni a dolgozatomban. *Tények és dilemmák az irodalomtanításban* című II. fejezet 4. részében hosszasan kifejtett kánon fogalmát is szükséges lenne előbb újra értelmezni, mielőtt a konkrét tananyag meghatározásához kezdene bárki is.

A tananyaghoz való viszony ellentmondásosságát azonban érzékelnem kellett: volt olyan adatközlő, aki szívesen vállalta az irodalom irodalomtörténeti nézőpontból való bemutatását, találtam olyan tanárt, aki a gyerekek szabadon választott olvasmányait is meggyomláta, és csak a klasszikus ifjúsági irodalmat tűrte meg - Karl Mayt, Erich Kästnert, Fekete Istvánt, ahogy említette: „konzervatív ízlésű vagyok, Tolkien a határmezsgye”. Találtam ezzel szemben olyan gyakorlatot is, ahol a gyerekek bármilyen, akár ismeretterjesztő műről is beszámolhattak házi olvasmányként. Mindenesetre az országos felmérést értékelő Kerber Zoltán összegzése Esztergomra is érvényes lehet: „Félő, hogy a diákokat érdeklő irodalom tanórákon való megbeszélése nélkül tovább csökken majd a tantárgy népszerűsége a diákok körében.”<sup>150</sup>

<sup>148</sup> Knausz Imre: *A tanítás mestersége*. mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm. Letöltés: 2011. júl. 5.

<sup>149</sup> Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai*. 4. o. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepfoku-Kerber-magyar>

<sup>150</sup> Uo. Véleményét vesd össze: Arató László: *A populáris regiszter az irodalomtanításban*. 897-903. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

Így a tananyag, ill. a konkrét olvasandók helyeslése, elutasítása helyett inkább az irodalomtanítás rendeltetése iránt érdeklődtem kutatásom során. Kvantitatív módszerrel elvárásvizsgálatot készítettem. Mi az irodalomtanítás célja? – erre a kérdésre vártam a választ valamennyi felsős esztergomi diáktól, 93%-uk válaszolt, szüleiktől, 38 %-uk válaszolt, és a 10-14. évfolyamot tanító pedagógusoktól, 75%-uk válaszolt. Ugyanerre a kérdésre kerestem kvalitatív módon is a választ, amikor a magyartanárokkal végzett mélyinterjúmban az önelvárás is vizsgáltam, azaz a tanári hitvallásokat.

Az óralátogatások során inkább a 'hogyanra' figyeltem, hagyományos és újabb módszerek meglétére, arányára. Várható volt, hogy a kutatásom eredményei a magyar pedagógia módszertan téren való elmaradottságát, egyhangúságát tükrözik majd vissza.<sup>151</sup>

Esztergomban valamennyi felső tagozaton irodalmat tanító tanárral készítettem mélyinterjút abból a célból, hogy jobban megértsem az órájukon történeteket és hozzáállásukat, attitűdjüket munkájukhoz.<sup>152</sup> Összesen 26 interjút készítettem, ill. ugyanennyi órát látogattam meg. Az interjúalanyok/óralátogatások megoszlása az egyes iskolák közt a következő:

<b>Az iskola neve</b>	<b>Interjúalanyok/óralátogatások száma/aránya</b>
1. Ady Endre Magyar Tannyelvű Alapiskola – Párkány (Szlovákia)	8
2. Babits Mihály Általános Iskola	2
3. Dobó Katalin Gimnázium	4
4. József Attila Általános Iskola	2
5. Mindszenty József Általános Iskola	1
6. PPKE VJK Gyakorló Iskolája	3
7. Szent Erzsébet	4

<sup>151</sup> Uo. 13. o.

<sup>152</sup> A 2. számú mellékletben olvasható az interjúkérdések pontos váza.

Gimnázium	
8. Szent Imre Általános Iskola	2

(E 26 tanárt elsősorban egyéni sorsa határozza meg, így például a Nyírségből való elszármazás vagy a válás miatti rossz anyagi helyzet.) Az esztergomi tanárokat megosztó erő az állami vagy egyházi iskolához való tartozás, a párkányi tanárok közt pedig a városi (párkányi) vagy vidéki (falusi) lakóhely alapján lehet különbséget tenni – megfigyeléseim szerint.

Kutatásom során leginkább az irodalomtanítás elméleti céljaival és egyben hétköznapi gyakorlatával szerettem volna szembenézni. Szándékom az, hogy az empirikus elemzés segítségével a problémák minél láthatóbbá váljanak, és a tapasztalataimmal, eredményeimmel hozzájáruljak a tantárgy tartalmi, módszertani megújulását segítő folyamatokhoz.

### C. A kutatás hipotézisei

A tananyaggal együtt változnak a módszerek is, de ez a változás - a hagyományt (az tanítják, amit nekik tanítottak és úgy) leginkább képviselő - irodalomórán igen lassú.

A drámapedagógia ismertsége, használata lassan, de erősödik. Ennek oka a NAT által előírt óraszám és tananyag, ill. a továbbképzések.

A drámapedagógia további elterjedése segíthetne az irodalomtanítás tartalmi, módszertani megújulásában.

A magyartanárok kritikusak a tananyaggal szemben. Újítási ötletek vannak, de egységes álláspontjuk iskolánként (vagyis helyi tantárgy szintjén) sem kristályosodott ki még.

A szülők, gyerekek, tanártársak és maguk az irodalomtanárok is mást tekintenek az irodalomoktatás céljának.

A leggyakoribb célok: ún. klasszikus műveltség, olvasás megszerettetése, szövegértés, etikai útmutatás, magyarságtudat kialakítása, személyiségfejlesztés.

Az elvárás-beli különbségekről nem tudnak, vagy legalábbis nem vesznek tudomást az oktatás szereplői.

## D. Az alkalmazott kutatási módszerek

### 1. Elvi megfontolások

Empirikus, leíró jellegű a dolgozatom: a meglévő, kutatható irodalomtanítással kapcsolatos elvárásokat kívánom feltérképezni lakóhelyemen - Esztergomban. Munkámnak alapja az értelmező paradigma, vagyis „olyan ismeretelméleti felfogás, amely a világ tudományos megismerését nem elsősorban oksági összefüggéseken, tudományos törvényszerűségek kialakításán át képzeleli el – írja Szabolcs Éva -, hanem az ember értelmező, a világnak jelentést adó tevékenységén keresztül.”<sup>153</sup> A vizsgált személyek nézőpontja, belső élete áll a dolgozat középpontjában, de mivel a kapott adatokat összegezem, az egyes tényezőket összehasonlítom egymással, ill. az elérhető országos adatokkal, az egyéni vélemények által kialakuló összefüggések az esetlegességen túlmutatnak.

A kvantitatív kutatások objektivitásuk miatt sokáig elfogadottabbak voltak a tudományos életben, mint a kvalitatív kutatások, arra hivatkozva, hogy a kvalitatív adatok éppen azért, mert mélyrehatóbbak kevésbé megbízhatóak. („Puha tudományként emlegetik, akár tudománytalannak is tartják, és elfogultsággal, szubjektivitással vádolják alkalmazóit.”<sup>154</sup>) Munkám során a kvalitatív és kvantitatív kutatómódszertani eljárásokat egyaránt alkalmaztam, hiszen e két dimenzió együttese a valóságban is létezik, sőt a mai kutatómódszertani szakirodalom már elfogadja a két kutatási irány keverését. „Minőségi, eredményes kutatás ma már egyaránt, egymást segítve használja a kvantitatív és a kvalitatív módszertani apparátust”<sup>155</sup> - írja Falus Iván.

Összesen 1534 kérdőívet értékeltem ki statisztikai méréssel, számok hozzárendelésével végzett feldolgozással, de emellett készítettem 26 mélyinterjút, ugyan ennyi magyarórát jegyzőkönyveztem, vagyis törekedtem a minél mélyebb vizsgálatra, a jelenségek mögötti szándékok felderítésére is. Szándékom az volt, hogy a statisztika, a számszerűség, a mérhetőség elve éppúgy támogassa kutatásomat, mint az egyedi esetek alapos feltárása. A kérdőívek száma, az aktometrai felmérés a kvantitatív kutatást igényelték, az interjúk, az óralátogatások megfigyelései a kvalitatív kutatást.

---

<sup>153</sup> Szabolcs Éva: *A kvalitatív kutatás metodológiája*. Műszaki Kiadó. Budapest. 2001. 102-3. o.

<sup>154</sup> Uo. 25 o.

<sup>155</sup> Falus Iván – Ollé János: *Az empirikus kutatás gyakorlata. Adatelemzés és statisztikai feldolgozás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2008. 17. o.

Összegezve: bár a személyesség, az egyén fontosságát megerősítő jelleg számomra felülírja a tárgyiasságot, hozzám közel áll „a társadalmi, emberi világ megismerését annak egészségességében, az emberi kommunikáció folyamatában, az ember értelmező tevékenységében folytató kutatás”<sup>156</sup>, ill. az a természetes, emberi érdeklődés, aminek a tárgya, hogy mit gondol a másik ember, miért cselekszik úgy, ahogy. De a munkám és az általa nyert eredmények – a számadatokkal dolgozó elvárásvizsgálatok, aktometriai óraelemzések - kétharmadát a kvantitatív kutatás teszi ki, és csak egyharmadát biztosítja a kvalitatív kutatás.

Egy kvalitatív kutatás nem lineáris, hanem körkörös lefolyású, vagyis az adatgyűjtés, az adatelemzés az eljárások kiválasztását folyamatosan befolyásolja.<sup>157</sup> Így a mérőeszközöket a kutatás közben korrigálnom is kellett: ez történt az óralátogatások során az aktometriai felmérés tényezőivel. Sőt a tények függvényében újra és újra felül kellett vizsgálnom a vizsgálat alaphipotéziseit is, ebből következően a munkám eredménye egyszerre lesz több és kevesebb, mint a hipotézisek igazolása, ill. elvetése. Ugyanis a kvalitatív kutatás jó hipotézisek felállítására, de nem jó a hipotézisek ellenőrzésére és az általánosításra - helyi, partikuláris érvényessége van, mindennapok kollázsát adja vissza.<sup>158</sup> Remélhetőleg a kutatás körkörösége miatt bizonyos elméleti fejlődés is elindulhatott a dolgozatomon belül.

Kutatásom esettanulmánynak is tekinthető, hiszen konkrét helyszíneken zajlott, a mindennapi élet megszokott módszerei (beszélgetés, résztvevő megfigyelés, írásbeli kikérdezés) által, vagyis volt lehetőségem arra, hogy természetes közegükben személyes kapcsolatot alakítsak ki a megfigyeltekkel. „Ez növelheti a kutató motivációját, elkötelezettségét a vizsgálattal kapcsolatban. A részvétellel érvényesebb, megbízhatóbb adatok birtokába juthat (a kutató), de hatással is lehet az eseményekre, a személyek viselkedésére, ezzel torzíthatja magát az esetet.”<sup>159</sup> - írja Golnhofer Erzsébet.

A személyes részvétel előnyeivel, hátrányaival is szembe kellett néznem. Kisvárosban közeleiek az emberi kapcsolatok, így adatközlőm lett volt tanítványom, gyermekeim volt tanárai, tartottam adatközlőim tanítványainak óráit magam is, összefutottam boltban, karácsonyi ünnepségen, női tornán, vendégségben is az adatközlőimmel. De közeli viszonyban egyikkel sem álltam,<sup>160</sup> köszönő viszonyban sem voltam velük (kivéve kettővel),

---

<sup>156</sup> Uo. 104. o.

<sup>157</sup> Uo. 47. o.

<sup>158</sup> Anderson –Levitt, Kathryn M.: Ethnography. In: J. L. Green – G. Camilli – P. Elmore eds.: *Handbook of Complementary Methods in Education Research* – Lawrence Erlbaum, 2006. 282. o.

<sup>159</sup> Golnhofer Erzsébet: *Az esettanulmány*. Műszaki Kiadó. Budapest. 2002. 79. o.

<sup>160</sup> A kisváros középosztályához tartozó pedagógusok társadalmába én, mint első generációs értelmiségi, csak félig-meddig tartozom. Édesapám a dorogi bányában dolgozott vājárként, édesanyám munkatügyi eladó volt.

de ahogy mifelénk mondják: látásból ismertem csaknem valamennyit a kutatás kezdete előtt is, nevüket nem, de az arcukat ismertem, ill. azt tudtam, hogy hol tanítanak. A kapcsolatom velük a kutatás közben is barátságos, de nem baráti lett, megtartva a kutatáshoz szükséges objektív távolságot.

A kutatásban önkéntesen résztvevő magyartanárok mindig tudtak érkezésemről, sőt volt úgy, hogy óracerére is kényszerültek,<sup>161</sup> vagyis nyelvtan helyett irodalomórát tartottak. A diákjaiknak és azok szüleinek, sőt a pedagógustársaiknak készített zárt kérdésű kérdőíveket és a velük készítendő nyílt kérdéseket tartalmazó interjú vázlatát már előre ismerték, így akaratlanul is fel tudtak készülni „a várakozásaimnak” megfelelő óra tartására, ennek hatására az órák a hétköznapi átlagból kiemelkedtek, valószínűleg több dramatikus elemet tartalmaztak, mint általában. Kétségtelen, hogy jelenlétem befolyásolta tanárokat: „a kutató és a kutatás tárgya óhatatlanul hat egymásra, hiszen a kvalitatív módszereknek köszönhetően állandó interakcióban vannak egymással.”<sup>162</sup> Azért remélem, hogy sikerült legalább részben megnyugtatnom őket, hogy semmit nem várok el tőlük, csak arra vagyok kíváncsi, hogyan zajlik egy átlagos irodalomóra. Ha az együtt munkálkodás hosszabb ideig tartott volna: akár egy évig heti-kétheti rendszerességgel tudtam volna látogatni a 26 magyartanár óráit, akkor valóban elérhetem volna azt, hogy fokozatosan ne a kutatás érdekében történjenek a dolgok a tanórán, de erről le kellett mondanom egyéb kötelezettségeim miatt.

Minden esetben tudták a tanulók is, hogy mit keresek az órán: bemutakoztam, és elmondtam kutatási céljaimat.<sup>163</sup> Próbáltam minél jobban beleolvadni az osztályba, hátul foglaltam helyet, vagy egy hiányzó helyére ültem. Az órára, ill. a jegyzetelésre koncentráltam minden esetben, de gyakran kénytelen voltam a megfigyelő státusszal felhagyni, mert vagy a tanár, vagy a gyerekek interakcióba léptek velem – például a tanár hozzáértésemet firtatta egy konkrét szakmai kérdésben (pl. Dohányzott-e Tóth Árpád?), vagy a gyerekek kérdezték meg tőlem valamelyik feladat megoldását, de volt úgy is, hogy a hátsó padban ülve a nem figyelő beszélgetőkre pedagógus rutinból én ráncoltam össze a szemöldökömet. Vagyis kutatásom súrolta a pedagógiai etnográfia módszerét, „amelyben a megfigyelést végző személy része a megfigyelt csoportnak, helyzetnek, és nem kívülállóként gyűjt adatokat”<sup>164</sup>

---

Majd húszas éveimet Budapesten töltöttem, mikor visszaköltöztem a szülővárosomba 1995-ben, a főiskolán kezdtem dolgozni, a főiskola pedig kissé idegen test a város életében: a hallgatók, a tanárok nagy része nem is idevalósi.

<sup>161</sup> Ugyanis a kutatás teljes tartama alatt én magam is tanítottam főállásban, így számomra sem volt minden időpont mindig megfelelő.

<sup>162</sup> Sántha Kálmán: *Mintavétel a kvalitatív kutatásban*. Gondolat Kiadó, 2006. 66. o.

<sup>163</sup> Egyszer ostobán elszóltam magam: annyit mondtam, hogy csak viselkedjenek úgy, mint máskor. A tanárom szerint rosszabbak voltak a gyerekek ezen az órán, mint egyébként.

<sup>164</sup> Szabolcs Éva: *A kvalitatív kutatás metodológiája*. Műszaki Kiadó. Budapest. 2001. 106 o.

Vizsgálódásomra leginkább indokoltnak a terepmunka kifejezést tartom: „mivel a terepkutatónak nem feltétlenül kell részt vennie abban, amit vizsgál, még akkor sem, ha a vizsgálatra általában a cselekvés helyszínén kerül is sor.”<sup>165</sup> Valójában azonban egyik helyszínen sem tartózkodtam annyit, hogy valódi terepkutatónak mondjam magam: legkevesebbet két délelőttöt tartózkodtam egy helyszínen, de volt olyan iskola, ahol hat délelőttöt töltöttem, ez függött az iskola nagyságától, az ott tanító magyartanárok számától, ill. apró véletlenektől – betegségek, ünnepségek stb. közbeszólhattak.

Dolgozatomban az általánosítás lehetőségével is szeretnék élni, aminek alapját adja a diákok és a szülők kérdőíve esetén a minta nagysága, a megismétlés lehetősége, az adatokkal végzett kvantitatív mérések. Bár egyet kell értenem Babbie-vel, aki szerint terepkutatás esetén – és az én kutatásom fókuszában mégis csak az áll – az általánosíthatóság igen nehéz, mert más kutató mást figyelne meg ugyanott, és éppen a konkrétan mély és teljességre törekvő kutatás, a minden részletre kiterjedő volta miatt kevésbé általánosítható.<sup>166</sup> Hasonló a véleménye Falus Ivánnak is: „A pozitivisták a kontextustól független általánosításra törekcsenek, s ezért a kontextus hatását igyekeznek kiküszöbölni. A naturalisták (a természetes, etnográfiai, hermeneutikai kutatási módszereket követők) szerint a kontextustól független igazságok nincsenek, az állítások csak a kontextusok hasonlóságának a mértékéig vihetők át más jelenségekre.”<sup>167</sup> Végül is 8 helyen végeztem rövidebb-hosszabb terepmunkát, 26 mélyinterjú, ill. óralátogatás bizonyos óvatos általánosításra adhat alapot. Tehát, ha a kapott adatok igénylik, ill. lehetővé teszik, megteszem az általánosítást, de nem ez a legfőbb célom, hanem a konkrét adatok mélyítése, árnyalása és dokumentálása.

Esztergomot, mint ahogy minden települést, meghatározza az egyedi földrajzi helyzete és történelme, jelene. Az ország különböző településein lévő iskolák között sok a hasonlóság, hiszen a helyi tantervek ellenére az azonos Nemzeti alaptanterv érvényes rájuk, a tanárok javadalmazása, tanulmányaik is hasonlóak, a 10-14 éves tanulók jellemzőiben is sok az egybeesés, többek közt azonos médiatermékek befolyásolják, alakítják őket. Így feltételezésem szerint a vidéki kisvárosok iskoláiban hasonló helyzet található, mint Esztergomban.

Az alkalmazott trianguláció („különböző módszerek vagy forráscsoportok párhuzamos használata egymás megerősítése érdekében, hogy a kvalitatív kutatásokban alkalmazott

---

<sup>165</sup> Babbie, Earl: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Hatodik átdolgozott kiadás. Balassi Kiadó, Bp., 2002. 308. o.

<sup>166</sup> Uo. 315. o.

<sup>167</sup> Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó, Bp., 2000. 12. o



módszerek validitását biztosítsák”)<sup>168</sup> kutatásom eredményeinek érvényességét és megbízhatóságát megítélésem szerint kellően alátámasztják.

A drámapedagógia hatékonyságának vizsgálatára terveztem akciókutatást is. 2010 októberétől 2011 januárjáig 15 drámapedagógia órát tarthattam a városi könyvtár szervezésében, ez lehetőséget adhatott volna arra, hogy hatásvizsgálatot folytassak. A foglalkozások után megkérdezhettem volna, mi tetszett benne a gyerekeknek, mi volt benne új, meglepő; láttak-e a kísérő tanárok valami olyat, amit maguk is szívesen felhasználnának stb. A programra az egyes intézmények önként jelentkeztek – csak 2 felsős osztály jelentkezett 2-2 órára, a többiek alsósok, ill. főként óvodai csoportok voltak, így a témám fókuszolása érdekében inkább lemondtam erről az ötletemről.

## 2. A konkrét kutatás lefolytatása

2010 októberében<sup>169</sup> kerestem fel Esztergom valamennyi 5-8. évfolyamot tanító iskoláját. Minden esetben először az iskolaigazgatót kerestem föl, és kértem hozzájárulását ahhoz, hogy az iskola magyartanáraival interjút készítek, ill. meglátogassam egy órájukat, és a felső tagozatos pedagógusokkal, tanulókkal és szüleikkel kérdőívet töltessek ki. Az elfoglalt és gondterhelt igazgatók sehol sem örültek nekem, egy igazgató el is akart küldeni, de azzal érveltem, hogy minden esztergomi iskolát felkeresek, majd néhány perc múlva kiderült, hogy az egyik magyartanár egykori tanítványom volt, így megnyílt előttem ennek az iskolának is a kapuja. Egy másik igazgató a felnőtteknek készített kérdőív kiegészítését kérte tőlem, úgy gondolta, hogy a szülőket is tájékoztatnom kell a kérdőív céljáról, szándékaimról, csak úgy várhatom el tőlük a kérdőív kitöltését. A tanárok személyes kapcsolatfeltevő látogatása ez után zajlott le. A magyartanárok mindannyian segítőkészek voltak, de a rengeteg teendő (versenyek, ünnepségek stb.) miatt az októberben egyeztetett óralátogatás- és interjúidőpontok folyamatosan változtak, és január végéig többször vissza kellett térnem az iskolákba az elmaradt óralátogatások, interjúk vagy a még ki nem töltött kérdőívek miatt.

Az óralátogatásokra készülve előbb on-line kérdőívet küldtem körbe a Magyar Drámapedagógiai Társaság tagjainak. Azt kértem, hogy a mellékelt listán<sup>170</sup> jelöljék, mit

<sup>168</sup> Szabolcs Éva: *A kvalitatív kutatás metodológiája*. Műszaki Kiadó, Bp., 2001. 59. o.

<sup>169</sup> Sajátos módon az én kutatásommal egyidőben kezdődött az a politikai párvialdal, amelynek az egyik gyökeréről e fejezet 145. jegyzetében már említést tettem, mert az egyik iskolával kapcsolatos. Arra kérdésre, hogy ez mennyire befolyásolta a kutatásomat, az eredményeimet, azt tudom mondani, hogy az irodalomórák iránti elvárást és az irodalomórák szerkezetét biztosan nem módosította, magát a kutatást azonban megnehezítette – a bizonytalan helyzettel szoronganó tanárok bizalmatlanságát nehéz volt megtörni.

<sup>170</sup> Lásd az 1. számú mellékletet

tartanak *dramatikus* eszköznek, mit nem – 28 választ kaptam vissza. A szabályjátékokat, a szerephe lépést, a drámai konvenciókat egyértelműen a drámapedagógia eszköztárhoz sorolták. A visszakapott válaszok szerint az alábbiak azok, amelyek nem gyakori, nem tipikus dramatikus eszközök (természetesen a listán szereplők közül): projekt munka, tanári előadás, programozott oktatás, feleltetés, médiahasználat, színdarab betanulása, tanulók által tartott kiselőadás, versmondás, keresztretjvényfejtés, barkochba, találós kérdés. Így lett egy listám, viszonyítási pontom, ugyan nem egy egzakt definíció alapján, de tükrözve egy bizonyos szakmai konszenzust, amely alapján konkrét elemek meglétét vagy hiányát vizsgálhattam az óralátogatások alkalmával, ill. helyüket a tanóra menetében.

A kutatás során használtam az esettanulmány leggyakoribb módszerét a naplővezetést<sup>171</sup> is. Az óramegfigyelések során kétféleképpen dokumentáltam egy időben a vizsgált eseménnyel (a drámás eszközök vizsgálata mellett): egyrészt elvégeztem az órák Mérei Ferenc – Knausz Imre által kidolgozott aktometriai vizsgálatának adatgyűjtését:<sup>172</sup> jegyzőkönyvezést végeztem időtartam alapján<sup>173</sup> a megnyilvánulól, a funkció, a tartalom és az információforrás milyensége szerint. Erre a kódolásra szükségem volt, hiszen a vizsgált jelenségeket a feldolgozás szakaszában bizonyos szempontok szerinti kategóriákba kellett sorolnom, tömörítenem, sőt értelmezési lehetőséget is keresnem kellett bennük.<sup>174</sup> Az aktometriai módszer segítségével részletesebben, dokumentáltabban tudom közzétenni kutatásom, a táblázatokban összefoglalt adatokkal pedig a számszerűsíthetőség érvényesülésével az elfogultságot kívántam minimalizálni.

Az objektivitásra törekvő jegyzőkönyvezés mellett szubjektív élményeimet is rögzítettem, melyre Mészáros György PhD-dolgozatában<sup>175</sup> olvasható naplőbejegyzések ihlettek. E személyes, narratív kutatási beszámoló epizódyszerű, mélyen beágyazódik az adott szituációban, realisztikus, vallomásos és egyben impresszionista jellegű<sup>176</sup> - külön alfejezetben közlök belőlük néhány megjegyzést. Bizonyos információ értékkel, felidéző erővel bírnak, ill. az objektív, csak számadatokkal dolgozó aktometriai részt ellensúlyozza ez az epikus, szubjektív, szöveges narráció.

<sup>171</sup> Golnhofer Erzsébet: *Az esettanulmány*. Műszaki Kiadó, Bp., 2002. 79. o. 83-4. o.

<sup>172</sup> Mérei Ferenc: *Az aktometria. A genetikai szociálpszichológia egyik vizsgálati módszere*. 1948. In: Uő.: *Társ és csoport. Tanulmányok a genetikai szociálpszichológia köréből*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1989., 80-95. o.

Knausz Imre: *A történelemóra vizsgálata aktometriai módszerekkel*. Miskolci Pedagógus. 29. szám, 2004. okt. 60-72. o.

<sup>173</sup> Az egyes tényezők időtartam szerinti megjelenését százalékos aránnyal jelöltem: 45 percet véve 100 százaléknak.

<sup>174</sup> Szabolcs Éva: *A kvalitatív kutatás metodológiája*. Műszaki Kiadó, Bp., 2001. 105. o.

<sup>175</sup> Mészáros György: *Az iskolai szubkultúrák szerepe a nevelési folyamatban. Iskolai etnográfia*. 2009. PhD-dolgozat.

<sup>176</sup> Szabolcs Éva: *A kvalitatív kutatás metodológiája*. Műszaki Kiadó, Bp., 2001. 102-3. o.

Az óralátogatások előtt vagy után Esztergom valamennyi felső tagozaton tanító magyartanárjával készítettem interjút. Tehát, akivel interjút készítettem, annak az óráját is láttam. A nyílt kérdésekre épülő interjú vázát<sup>177</sup> előre megadtam. Volt olyan adatközlő, aki készült a válaszádra, és írásban előre rögzítette gondolatait, a többség a válaszait fejben átgondolva érkezett az interjúra, csak 2-3 esetben éreztem, hogy a válasz az interjú alatt született meg. Mindenkitől ugyanazt kérdeztem, de a válaszáadás időtartama szubjektív és objektív tényezők függvénye lett. A legrövidebb interjú 20 perces lett, erre az élet szorított bennünket, ugyanis egy saját gyerek megbetegedése közbeszólt, így csak a nagyszünetben tudtuk lebonyolítani a megbeszélte találkozót, a leghosszabbra - 120 percesre – nyúlt egy hatodik órába tervezett interjú, oka az volt, hogy mindketten úgy éreztük, hogy nem kell sietnünk, mert utána nincs több óránk, így az interjú a kért adatok felvétele után beszélgetéssé „züllött le”. A fenti esetek kivételével az interjúk időtartama egy-egy lyukas óra volt, vagyis 45 perc. Egyetlen esetben páros interjút bonyolítottam le, egy adventi ünnepség közbejövetele miatt, egyébként minden más esetben egyszerre csak egy interjúalannal találkoztam.

Nehéz volt betartani a kutatás során az interjúkészítés alapszabályait, amelyet Irving Seidman könyvében<sup>178</sup> olvashattam. Különösen az alábbi elvek lebegtek a szemem előtt az adatközlők hallgatása közben: „Figyelj jobban, beszélj kevesebbet! Kérdezz, ha nem értesz valamit! Nyílt kérdéseket tegyél fel sugalmazó kérdések helyett! Ne erősíts meg a résztvevő válaszait!”<sup>179</sup> Ennek ellenére csak nagy önuralommal tudtam megállni valamennyi esetben, hogy az interjú ne szakmai beszélgetéssé váljon.

Nem használtam hangrögzítő eszközt, írásban rögzítettem a válaszokat, mert minél természetesebb szituációban, természetes környezetükben megjelenő adatokat akartam rögzíteni. Valamennyi interjú a konkrét iskola épületében zajlott le: a tanári társalgójában, üres szaktanteremben. Az adatközlők által kimondott kulcsszavakat mindig leírtam, néha egész mondatokat is. Az interjú végén mindig megmutattam, ill. visszaolvastam a jegyzeteimet, hogy ellenőrizhessük, hogy tényleg ez hangzott-e el, ill. azt, hogy minden fontosat híven rögzítettem-e. Ekkor még volt egy utólagos kiegészítésre lehetőség. Igyekeztem az elhangzottakat válogatás nélkül rögzíteni, mert tudtam, hogy helytelen, ha „a

---

<sup>177</sup> Lásd a 2. számú mellékletben

<sup>178</sup> Irving Seidman: *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Kiadó, Bp., 2002.

<sup>179</sup> Uo. 91-93. o.

kutató értelmezési keretét egy lépéssel korábban lépteti be a szükségesnél a szöveg rostálásának folyamatában.”<sup>180</sup>

Az interjú egyértelmű kérdésekkel kezdődött: nem, végzettség, továbbképzések, pályán töltött idő. Majd azt kértem, hogy költői képben - hasonlatban vagy metaforában -, fejezzék ki, minek tekintik az irodalomtanítást. A kutatási módszert Vámos Ágnestől, ill. Szivák Judittól<sup>181</sup> vettem át, éppúgy mint a fogalmi térképet, avagy rendezett fát.<sup>182</sup> Az instrukció szerint a készítendő ábrán az irodalomtanításhoz kapcsolódó fogalmaknak kell szerepelniük, minimum 8-nak, maximum 10-nek, és a főlé-, mellé- vagy alárendeltséget is jelölni kellett/lehetett. E feladatoktól tartottak a tanárok, féltek attól, hogy túl sok időbe, energiába telik elkészíteni, ill. a legtöbben még soha sem gondoltak bele ilyen filozofikusan a munkájukba. Azt a benyomást erősítették meg bennem ezek a visszatérő reagálások, hogy a minden napok gondjaiban elmerülő tanárokat irritálja minden erőfeszítést igénylő, új kihívás.

Majd megkönnyebbültek a magyartanárok, mert a költői képek egy-két perc alatt megszülettek (azután szívesen színezték tovább apróbb kiegészítésekkel), a fogalmi térképek is elkészültek 4-5 perc alatt. Mindkét feladatot a tömörítés, a számszerűsíthetőség, ill. ezáltal a könnyebb összehasonlítás kedvéért használtam. Majd induktív tartomelemzésnek is alávettem a kapott metaforákat: tematikus kapcsolatokat, belső összefüggéseket, ellentmondásokat és hangsúlyokat tükröz e 26 ábra, ill. 25 költői kép (az egyik tanár nem tudta/nem akarta metaforában kifejezni magát). A magyartanári hitvallás megfogalmazására egy másik kérdésben is visszatértem, így metafora, ill. ábra nélkül is vallhattak munkájuk értelméről, céljáról. Itt általában már azokat az elemeket használták újra föl, amelyeket a metafora alkotáskor vagy a fogalmi térkép készítésekor már megtaláltak. Azt is kértem, hogy állítsák fontossági rangsorba az egyes tantárgyakat a kívülvilág (szülők, gyerekek, kollegák) megítélése szerint, és e rangsorba helyezték be a saját tárgyukat is – az irodalmat. Érdekes módon különböző, ellentmondó eredmények születtek, de valamennyi interjúalany rendkívül határozottan kiállt a saját rangsora mellett.

Az interjúban az órákon alkalmazott módszerekre is rákérdeztem. Gyakoran előfordult, hogy nem tudták megnevezni, milyen módszert használnak, vagyis valószínűleg sztereotip módon használják a számukra evidens módszereket. Ekkor azt a kérdést tettem föl, mennyiben tanítanak úgy, ahogy őket tanították - felhasználva Falus Iván könyvében olvasható állítást,

---

<sup>180</sup> Uo. 95.o.

<sup>181</sup> Szivák Judit: *A pedagógus gondolkodás kutatásának módszerei*. Műszaki Kiadó, Bp., 2002.

Vámos Ágnes: *Metafora a pedagógiában*. Oktatásmódszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Bp., 2003.

<sup>182</sup> Szivák Judit: *A pedagógus gondolkodás kutatásának módszerei*. Műszaki Kiadó, Bp., 2002. 70. o.

miszerint: „A módszerek többségét a pedagógusok volt tanáraiktól tanulták meg, kisebb szerepet játszik ebben a szakmódszertan, a továbbképzés, az iskolai gyakorlat és még kevesebbet az elméleti pedagógiai tárgyak.”<sup>183</sup> Főleg a fiatalabb kollegáknál volt erős a valamikori tanár befolyása. Az idősebb tanároknál visszatérő motívummá vált az alábbi megállapítás: *a mai gyerekeket már nem lehet a régi, hagyományos módszerekkel tanítani.* A drámapedagógia jelenlétére is rákérdeztem, nem akadt olyan tanár, aki nem hallott volna róla, a többség kíváncsi rá, és akadnak drámapedagógiai végzettségű irodalomtanárok is. Ennek ellenére ahány iskola, annyiféle a drámapedagógia jelenléte: van, ahol van drámaóra, van ahol nincs, van olyan iskola, ahol a néptánc a hangsúlyos, van ahol a színjátszás.

A fentiek mellett kvantitatív vizsgálat keretében rövid (2-3 perc alatt kitölthető), önkitöltős, zárt, ill. félig zárt kérdéseket tartalmazó kérdőívvel kerestem föl valamennyi felsős gyerekekkel rendelkező szülőt, felsős diákot, felsőben tanító pedagógust az iskolaigazgatók, osztályfőnökök közreműködésével. A kérdőívek esetében az adatközlők nem is találkoztak velem személyesen, csak a kérdőív kötött össze minket, tehát itt szemben az interjúkkal, az óralátogatásokkal közvetlen kapcsolatból nem lehet beszélni. Ezek valóságos papírfelmérő, régimódi és nem on-line kérdőívek voltak. Tudom, hogy így a feldolgozást jóval megnehezítettem magam számára, de valamennyi szülőnek, felsős tanulónak, pedagógusnak azonos esélyt akartam adni a kérdőív kitöltésére. A diákok 93%-a válaszolt, ennek a jó aránynak az az oka, hogy a kérdőívet az iskolában töltötték ki a gyerekek, és még az is, hogy csak 2-4 hét után tértem vissza a kitöltött kérdőívekért, és így a legtöbb esetben az esetleges hiányzók is ki tudták tölteni a kérdőívet. A szülők kérdőíve hazakerült, és csak 38 %-uk jutott vissza hozzám. A szülői válaszok aránya attól is függött, hogy a kiosztásra felkért kollegák milyen instrukcióval látták el a kérdőíveket: 60-70 % is elérhető volt azokban az iskolákban, ahol fontos, visszaküldendő dokumentumnak tekintették a kérdőívet, valószínűleg ez nem történt meg ott, ahol 10 %-os a visszakapott szülői kérdőívek aránya.<sup>184</sup>

A tanári karok tanárainak háromnegyede szintén kitöltötte a kérdőívet, a pedagógusok számát növelte az is, hogy a pedagógus szülőket nem szülőként, hanem pedagógusként értékeltem, így a pedagógus társadalmon belül differenciálni tudtam, külön vettem a gyógypedagógusokat, óvónőket, tanítókat, reálszakos, nyelvészszakos, történelem szakos tanárokat, ill. a művészeteket tanítókat és a testnevelőket.

---

<sup>183</sup> Falus Iván: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai.* Gondolat Kiadó, Bp., 2006. 70. o.

<sup>184</sup> Pedig ebbe az iskolába az óralátogatások és az interjúkészítések után külön elmentem, mert én magam is keveselltem a visszakapott kérdőíveket.

A gyerekeknek és a felnőtteknek (szülőknek, pedagógusok) azonos kérdéseket<sup>185</sup> tettem fel, csak értelemszerűen tárgalt a kör a felnőttek esetében a foglalkozás megnevezésével, a pedagógusok esetén pedig a tanított tantárgy megnevezésével, ill. a megfogalmazásokat próbáltam a gyerekek esetében egyszerűbben rögzíteni – így például *a szóbeli, írásbeli kommunikációképesség* fejlesztése helyett a gyerekek kérdőívében az szerepel, hogy *meggyőződen tudjam magam kifejezni szóban és írásban*. A tényezők sorrendje nem azonos a gyerekek és a felnőttek kérdőívén, hogy mindkét csoport rá legyen kényszerítve az önálló, egymástól független kitöltésre. A figyelmetlen olvasás miatt nagyon sokan a neme kérdésre a nevüket írták, ill. az egyes felsorolt tényezők fontosságát jelölő sorszámozást nem szándékaim szerint végezték – pl. az egyik kitöltő csak nyolcast és egyest írt, azt is több helyre. Az egyéb rovatot az adatközlők 12 %-a<sup>186</sup> töltötte ki, és gyakran ott megismételték vagy körülírták az általam felsorolt tényező egyikét, ennek ellenére ezeket a bejegyzéseket is rögzítettem, hiszen az egyes elem ismétlése annak fontosságát erősíti. Előfordult az is, hogy csak néhány meghatározás mellé írtak számokat, a többit üresen hagyták, ezeket az eseteket, hogy értelmezhető legyen, és azért, hogy ne torzítsa a meglévő matematikai eredményeken kilencessel jelöltem, ugyanis sorrendet kellett létrehozni az adatközlőknek, vagyis a minél alacsonyabb szám a tényező egyre nagyobb jelentőségét jelölte. A feldolgozás során tehát próbáltam a nehezen értelmezhető adatoknak is értelmet adni, remélhetőleg a legtöbb esetben jól fejtettem meg a kitöltő szándékait.

A kérdőívvel az alábbi célok rangsorát tudtam meg: ún. klasszikus műveltség megszerzése; olvasás megszerettetése; erkölcsi nevelés; szóbeli, írásbeli kommunikációképesség fejlesztése; magyarságtudat kialakítása; személyiségfejlesztés; szövegértés fejlesztése; ill. az egyéb kategória segítségével a lista kiegészülhetett újabb tényezőkkel. Az irodalomtanárokkal folytatott nyílt kérdésekkel operáló interjúkban a tanárok válaszai a konkrét kérdőívtől függetlenül utalhattak ezekre a tényezőkre, ill. újakat is behozhattak a vizsgálat körébe. Így lehetségessé válhatott a tanulás-tanítás résztvevőinek (tanárok, tanulók, szülők, pedagógustársak) az irodalomtanítással szembeni elvárásainak együttes vizsgálata.

A párhuzamos teszt eljárás, ami során „a kutatási kérdést ugyanazon a mintán egy másik eszközzel is elemzik, majd a két eredmény összhangját felülvizsgálják”,<sup>187</sup> azaz az

---

<sup>185</sup> Lásd a 3–4. számú mellékletet.

<sup>186</sup> Konkrétabban a 980 tanuló közül 289, ez 29,5 %, a 375 szülő közül 23, ez 6,1% és a 79 pedagógus közül 17, ez 9,5 %.

<sup>187</sup> Sántha Kálmán: *Mintavétel a kvalitatív kutatásban*. Gondolat Kiadó, 2006. 106. o.

irodalomtanítás célját körbejáró kvalitatív és kvantitatív vizsgálatom remélhetőleg a kutatás érvényességét alátámasztja.

## E. Eredmények, gyakorlati hasznosság

Az irodalom tantárgynak különleges a helyzete, ha a kulcskompetenciák (beszéd, írás, olvasás, szövegértés) tanítása – ami egyedül itt kerül fókuszba – sikertelen, akkor maga az iskolai tanulás válik lehetetlenné. De a sikeres szocializációhoz is ez a tantárgy segítheti hozzá a tanulókat, hiszen alapvető szerepe van az ön- és társismeretben, erkölcsi kérdések tisztázásában, nemzeti hovatartozásunk kialakításában. Így kutatása is több mint egy tantárgy kutatása.

Céloom irodalomtanítással kapcsolatos elvárások feltérképezése, a látott irodalomórák tartalmi, módszertani jellemzőinek feltárása és a drámapedagógia helyzetének rögzítése volt.

A fenti kutatások eredményeinek ismeretében megpróbálkozom javaslattevással a dolgozatom *Összefoglalás* című fejezetében az irodalomtanítás tartalmi, formai megújítása érdekében, és arra is kívánok válaszolni *Drámapedagógia és az irodalomtanítás* című fejezetben, hogyan tudna szervesülni a drámapedagógia az irodalomtanítással a hagyományos képzésben. Azaz megkísérlem megtalálni az összefüggést az irodalomtanítás jelenbeli konstrukciói és a jövőbeli lehetőségei között.

A kapott eredmények mennyire tükrözik a magyarországi helyzetet? – kérdésre úgy próbáltam egzakt módon válaszolni, hogy Kerber Zoltán által publikált<sup>188</sup> országos adatokkal, ahol tudtam, összevetettem eredményeimet, ill. az aktometriai kutatás során Knausz Imre által vezetett kutatás<sup>189</sup> miskolci adataival, mindkét felmérés 2003-ban zajlott. Az összehasonlítás szerint az eredmények az újabb eszközök kisebb mértékű előretörése mellett közel hasonlóak voltak, így egy további kutatás hipotézisének megfogalmazásával fejezem be munkám: az általam kapott adatok reprezentatív módon egyediségük folytán ha nem is tükrözik a mai magyar helyzetet, de mindenképpen hozzájárulnak ahhoz, hogy többet tudjunk meg a magyarországi irodalomtanításról.

---

<sup>188</sup> Kerber Zoltán: *A tantárgyak helyzetéről készített felmérés tanulságai az általános iskolák felső tagozatában.*  
<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kerdoives-tobbek-tanitas.html>

<sup>189</sup> Knausz Imre: *A történelemóra vizsgálata aktometriai módszerekkel.* Miskolci Pedagógus, 29. szám, 2004.

## V. Az elvárásvizsgálat

„Nem azt és nem úgy tanítunk a magyar nyelv és irodalom órákon, amit a szülők és a diákok elvárnának, fontosnak tartanának.” – állítja Kerber Zoltán.<sup>1</sup> Állításának nyomába eredtem az Esztergomban folytatott kvantitatív kutatásommal.

Ennek érdekében összesen 1534 kérdőívet értékeltem ki. Munkám részletei (az excel-táblázatok) megtalálhatók a 6. számú mellékletben. Ezen belül a feldolgozott kérdőívek száma az alábbi módon oszlik meg:

A tanulók által kitöltött	A szülők által kitöltött	A pedagógusok által kitöltött
980	375	179

Valamennyi kitöltött kérdőív értékelhető volt, bár 5 %-ban előfordult, hogy valamilyen adat hiányzott róla – nem, életkor, foglalkozás, ha a főkérdésre (Mi az irodalomtanítás célja?) a válasz olvasható volt, ha nem, akkor kitöltetlennek tekintettem a kérdőívet. A visszakapott kiosztott, de kitöltetlen, felesleges kérdőívek száma 298.

### A. A pedagógusok által kitöltött kérdőívek elemzése<sup>2</sup>

Ebbe a csoportba helyeztem a pedagógus szülőket is, ennek köszönhetően nemcsak tanárok véleményét gyűjthettem össze, hanem tanítói, óvónői, gyógypedagógusi véleményeket is.

Tanári karonként változó volt a kitöltés aránya, de átlagosan elérte a 75 %-ot, volt, ahol ez 95 %-os lett (Szent Imre Általános Iskola), és volt, ahol csak 35 %-os – a párkányi Ady Endre Alapiskola esetén.<sup>3</sup>

Az alábbi táblázat mutatja a kitöltött kérdőívek iskolák közötti megoszlását:

<sup>1</sup> Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai*. 5. o. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepfoku-Kerber-magyar>

<sup>2</sup> A kérdőívek szövege olvasható a 4. számú mellékletben.

<sup>3</sup> Az arányok különbségének az oka az, hogy különböző volt az egyes iskolákban a segítőkészség: volt, ahova többször is visszatértem, hogy minél több adatot kaphassak, de azt tapasztaltam, hogy csak ennyit tudtak segíteni, idejükkel, türelmükkel pedig nem akartam visszaélni.



Az iskola neve	A válaszoló pedagógusok száma/aránya
1. Ady Endre Magyar Tannyelvű Alapiskola – Párkány (Szlovákia)	17 – 9,5 %
2. Babits Mihály Általános Iskola	24 – 12 %
3. Dobó Katalin Gimnázium	36 – 20 %
4. József Attila Általános Iskola	29 – 16 %
5. Mindszenty József Általános Iskola	17 – 9,5 %
6. PPKE VJK Gyakorló Iskolája	16 – 9 %
7. Szent Erzsébet Gimnázium	13 – 7 %
8. Szent Imre Általános Iskola	30 – 17 %
Összesített adatok	179 – 100 %

Legnagyobb százalékban (20 %-ban) egy nyolcosztályos gimnázium, majd az általános iskolák képviseltetik magukat – 17, 16, 12, 9,5 és 9 %-ban. A város másik nyolcosztályos gimnázium tanári kara csak az összes adat 7 %-ában képviselteti magát. A párkányi pedagógusok aránya 9,5 %.

Az egyes iskolákban a válaszok alapján az alább sorrend alakult ki:

Az egyes tényezők számtani összege és a vele fordítottan arányos sorrendje							
Az egyes iskolák	Műveltség	Olvasás megszeret.	Erkölcsei nevelés	Komm. kép. fejl.	Magyar-ságtudat	Szem. fejlesztés	Szövegért.
1. Ady Endre Magyar Tannyelvű Alapiskola – Párkány (Szlovákia)	48 – II.	48 – II.	68 – VI.	53 – IV.	54 – V.	52 – III.	41 – I.

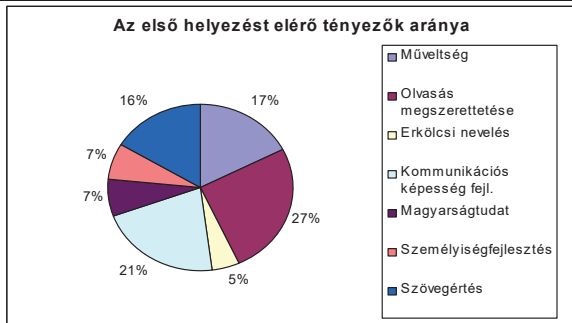
2. Babits Mihály Általános Iskola	92 – IV.	49 – I.	104–VI.	55 – II.	124-VII.	98 – V.	64 – III.
3. Dobó Katalin Gimnázium	123 – IV.	74 – I.	130–VI.	76 – II.	164/VII.	127 – V.	105 – III.
4. József Attila Általános Iskola	90 – IV.	74 – II.	126–VI.	61 – I.	146/VII.	105 – V.	82 – III.
5. Mindszenty József Általános Iskola	44 – IV.	28 – I.	60 – V.	33 – II.	68 –VII.	65 – VI.	43 – III.
6. PPKE VJK Gyakorló Iskolája	46 – III.	28 – I.	56– VII.	36 – II.	51 – VI.	48 – V.	47 – IV.
7. Szent Erzsébet Gimnázium	36 – V.	24 – I.	38 – VI.	33 – II.	47–VII.	35 – IV.	34 – III.
8. Szent Imre Általános Iskola	66 – III.	46 – I.	87 – V.	66 – III.	105– VI.	71 – IV.	64 – II.
Összesített eredmény	<b>545- IV.</b>	<b>371 - I.</b>	<b>669-VI.</b>	<b>413-II.</b>	<b>759-VII.</b>	<b>601 -V.</b>	<b>480 – III.</b>

A táblázatot elemezve megállapítható, hogy az esztergomi iskolák tanári karai közt nincs nagy különbség, az egyes tényezők vagy azonos, vagy egy fokozattal eltérő helyezést kaptak. Párkányban előtérbe került a szövegértés, műveltség, személyiségfejlesztés és a

magyarságtudat tényező, ezek két fokozattal előzték meg a magyarországi adatokat, az olvasás megszerettetésénél csak egy fokozatú az eltérés, erkölcsi nevelésnél pedig azonos a helyezés.

Az alábbi táblázatból kiolvasható, melyik tényező kapta a legtöbbször az első helyet<sup>4</sup> az iskolák pedagógusainak összesített adatai szerint:

A tényezők	Első helyezés száma
Műveltség	62
Olvasás megszerettetése	91
Erkölcsi nevelés	18
Kommunikációs képesség fejl.	76
Magyarságtudat	25
Személyiségfejlesztés	25
Szövegértés	58



A kétféle rákérdezés csaknem ugyanazt az eredményt hozza: az esztergomi pedagógusok fontossági sorrendje a következő:

<sup>4</sup> Szerettem volna az utolsó helyet is megszámolni, de nagyon sokszínű volt a számjegyhasználat: volt, aki csak az egyes vagy kettes számjeggyel élt, és volt, aki egytől hétig használta a számokat. Átlagosan 5 számjegyet használtak az adatközlők.

- Olvasás megszerettetése – toronymagasan vezet, mind az átlagos számadatok, mind az első helyek közt.
- Kommunikációs képesség fejlesztése – mind a két nézőpont szerint biztosan a második helyezett.
- Műveltség, szövegértés – egymást követik fej-fej mellett a dobogós III. helyen.
- Magyarságtudat – megítélésében nagy a széthúzás, első helyként megnevezve nem az utolsó, de összesített értékét tekintve igen. Vagyis 25-en a legfontosabbnak tartották, de a többség a legkevésbé fontosnak tartotta.
- Erkölcsi nevelést a legkevesebben tették az első helyre, de általános megítélése kedvezőbb, övé az utolsó előtti hely.
- Személyiségfejlesztés mindkét szempont szerint kevésbé jelentős: övé az ötödik hely a hét tényszerű közt.

Szándékomban állt a fiatalabb és az idősebb pedagógusok véleményének az összehasonlítása, de a párkányi iskola kivételével szinte csak középkorú tanárokkal, tanári karokkal találkoztam, így erről letettem.

<b>Az egyes tanári karok átlag életkora</b>	
<b>Az egyes iskolák</b>	<b>Átlagéletkor</b>
1. Ady Endre Magyar Tannyelvű Alapiskola – Párkány (Szlovákia)	38,6
2. Babits Mihály Általános Iskola	46,5
3. Dobó Katalin Gimnázium	43,6
4. József Attila Általános Iskola	47
5. Mindszenty József Általános Iskola	43
6. PPKE VJK Gyakorló Iskolája	43,5
7. Szent Erzsébet Gimnázium	42,5
8. Szent Imre Általános Iskola	45,3

Nemek aránya a következő: 28 férfi és 151 nő. Tehát átlagosan 15,5 %-os a férfi tanárok aránya. Ebben az esetben célszerűnek tartottam a férfi- és női pedagógusok irodalomtanítással kapcsolatos elvárásainak összehasonlítását. Az alábbi táblázat előbb azt mutatja meg, hogy az egyes iskolákban milyen a férfi tanárok aránya:

Az egyes iskolák	Férfi pedagógusok száma/aránya az adott tanári karban
1. Ady Endre Magyar Tannyelvű Alapiskola – Párkány (Szlovákia)	1 – 6 %
2. Babits Mihály Általános Iskola	5 – 18 %
3. Dobó Katalin Gimnázium	7 – 19 %
4. József Attila Általános Iskola	1 – 3 %
5. Mindszenty József Általános Iskola	2 – 12 %
6. PPKE VJK Gyakorló Iskolája	4 – 25 %
7. Szent Erzsébet Gimnázium	4 – 30 %
8. Szent Imre Általános Iskola	4 – 17 %

Az eredmény hasonlít az interjúk elemzésénél kapott eredményekhez: a magasabb presztízsű iskolákban magasabb a férfi tanárok aránya, mint az alacsonyabb presztízsű iskolákban. Szent Erzsébet Gimnáziumban tanít a két felsőben tanító, férfi magyartanár, és ugyanitt a legmagasabb a férfi tanárok aránya a tanári karban is. Arra is kíváncsi voltam, hogy a pedagógus neme meghatározza-e az irodalomtanítás céljára vonatkozó véleményét.

**Az egyes tényezők számtani összege és a vele fordítottan arányos sorrendje**

Nemek	Műveltség	Olvasás megszeret.	Erkölcsei nevelés	Komm. kép. fejl.	Magyar-ságtudat	Szem. fejlesztés	Szövegért.
Férfiak	95 – V.	59 – I.	106 – VI.	60 – II.	128 – VII.	85 – IV.	80 – III.
Nők	450 – IV.	312 – I.	563 – VI.	353 – II.	631 – VII.	516 – V.	400 – III.

Az első három helyezett ugyanaz mind a férfi, mind a nő pedagógusok közt, egyébként csak a IV. és V. helyezett cserél helyet. Megállapítható, hogy a nemek közötti különbség nem jár az irodalomtanítás céljára vonatkozó jelentős különbséggel az esztergomi pedagógus társadalomban.

Ezután a pedagógusokat, ill. a pedagógus szülőket az alábbi csoportokba soroltam képesítésük, ill. szakjuk szerint:

Képesítések, szakok	Tanárok száma, aránya az összes tanár függvényében
Gyógypedagógusok	8 – 4 %
Óvónők	10 – 5 %
Tanítók	47 – 21 %
Magyartanárok	23 – 10 %
Történelemtanárok	16 – 8 %
Nyelvtanárok	40 – 18 %
Reáltanárok	49 – 22 %
Művészeteket (rajz, zene, tánc és dráma) oktatók	15 – 7 %
Testnevelők	11 – 5 %

A több szakkal rendelkezők, ill. a több csoportba beoszthatók válaszait annyiszor vettem figyelembe, ahány csoportba tartoztak. Összesen 41 két vagy három szakos pedagógust találtam. Egyetlenegy adatközlő volt hittan szakos, őt nem akartam külön kategóriaként kezelni, adatait a magyartanárok adataival együtt kezeltem. A kitöltött kérdőívek összesített eredménye a végzettségek megoszlása alapján a következő:

	Az egyes tényezők számtani összege és a vele fordítottan arányos sorrendje						
Képesítések, szakok	Műveltség	Olvasás megszeret.	Erkölcsei nevelés	Komm. kép. fejl.	Magyar-ságtudat	Szem. fejlesztés	Szövegért.
gyógypedagógusok	19 – I.	24 – III.	32-VII.	26-IV.	27-V.	30-VI.	20 – II.
óvónők	28-III.	23 – II.	49-VII.	20 – I.	47- VI.	41-V.	32-IV.
tanítók	133-IV.	98- I.	180-VI.	113-II.	189/VII.	170-V.	131-III.
magyartanárok <sup>5</sup>	96–VI.	48 –I.	80 –V.	62 - II.	108/VII.	78 – IV.	67- III.
történelemtanárok	52- IV.	36 – I.	54- V.	36 –I.	58- VI.	45-II.	49 –III.
nyelvtanárok	139-IV.	84 –I.	157-VI.	101-II.	204-VI	150-V.	117-III.

<sup>5</sup> Itt nem azokról a magyartanárokról van szó, akik tanítják a vizsgált évfolyamokat az adott iskolákban, vagyis nem azokról, akikkel interjút készítettem. Ezek a magyartanárok lehetnek felsős tagozatos gyermekek szülei és egyben magyartanárok, vagy az adott az iskolában más évfolyamokat tanító magyar szakos tanárok, vagy magyartárgy most nem tanító magyar szakos tanárok.

reáltanárok	152-IV.	96 –I.	185-VI.	103-II.	208/VII.	155-V.	117-III.
művészeteket (rajz, zene, tánc és dráma) oktatók	29-I.	30- II.	46-V.	36-III.	50- VI.	46- V.	44 – IV.
testnevelők	29- III.	29-III.	44- VI.	24 – I.	41- V.	27- IV.	28- II.

A táblázatból lezűrhető, hogy a tanórákon tankönyvet használó pedagógusok (tanítók, magyartanárok, történelemtanárok, nyelvtanárok, reáltantárgyakat tanítók) valamennyien az olvasás megszerettetését tekintik a legfontosabbnak, számukra a második tényező a sorban a kommunikációs képesség fejlesztése, harmadik a szövegértés. Érdekes, hogy a hagyományos humán műveltség átadásáért felelős magyar- és történelemtanárok számára a műveltség a VI., ill. a IV. helyre kerül, és a személyiségfejlesztést mind a két csoport fontosabbnak tartja a műveltségnél.

Más a helyzet a gyógypedagógusoknál és a művészeteket tanítóknál, náluk a műveltség megszerzése a legfontosabb célja az irodalom tanításának. Az óvónők és a testnevelők szerint pedig a kommunikációs képesség fejlesztése a legfontosabb.

Az utolsó helyeken nagyobb az egyetértés: két tényező váltja itt egymást – az erkölcsi nevelés és a magyarságtudat.

A kérdőív nyitott kérdésére: - mivel lehetne/kellene kiegészíteni a felsorolt célokat, a pedagógusok közül 17 –en, vagyis 9,5 %-uk válaszolt, és közülük néhányan több egyéb célt is megfogalmaztak.

<b>Célok</b>	<b>Előfordulások száma</b>	<b>Javaslattevők képesítése</b>
<i>Empátia</i>	3	tanító, magyartanár
<i>Szókincs bővítése</i>	2	tanító nyelvtanár
<i>Önálló véleménynyilvánítás</i>	2	nyelvtanár magyartanár
<i>Társas kapcsolatok</i>	2	tanító reáltanár
<i>Igényes szórakozás</i>	2	reáltanár nyelvtanár
<i>Tolerancia</i>	1	reáltanár

<i>Eljutni az emberekhez</i>	1	magyartanár
<i>Közösség kialakítása</i>	1	magyartanár reáltanár
<i>Konfliktusok kezelése</i>	1	Tanító
<i>Művészeti nevelés</i>	1	magyartanár
<i>Múlt</i>	1	Tanító
<i>Más tárgyak iránti érdeklődés felkeltése</i>	1	reáltanár
<i>Széles látókör</i>	1	magyartanár

A javaslatok többsége az ember-ember közötti, sőt a tantárgyak közötti kapcsolat javítását célozza meg. *Empátia, tolerancia, társas kapcsolatok, közösség kialakítása* mögött a pedagógus társadalom különböző csoportjai is kiállnak, valószínűleg – mint, ahogy ez a szükséges mintavétel is mutatja - a tantárgyak közötti szorosabb és barátiabb viszony mögött is. Ezt támasztja alá: *más tárgyak iránti érdeklődés felkeltése, széles látókör kialakítása* – célok rögzítése. Az irodalomtanítás attitűd és szokás kialakító lehetőségét támasztja alá a reáltanár és a nyelvtanár javaslata, miszerint *igényes szórakozást* jelenthet az irodalom a tanulók életében.

## B. A szülők által kitöltött kérdőívek elemzése

A kitöltött kérdőívek száma az egyes iskolák szerint a következő:

Az egyes iskolák	A szülők által kitöltött kérdőívek száma
1. Ady Endre Magyar Tannyelvű Alapiskola – Párkány (Szlovákia)	17 - 4,5 %
2. Babits Mihály Általános Iskola	68 – 18 %
3. Dobó Katalin Gimnázium	48 – 13 %
4. József Attila Általános Iskola	89 – 23,5 %
5. Mindszenty József Általános Iskola	38 – 10 %
6. PPKE VJK Gyakorló Iskolája	71 – 19 %
7. Szent Erzsébet Gimnázium	14 - 4 %
8. Szent Imre Általános Iskola	30 - 8 %
Összesített adatok	375 – 100 %



A válaszok 78,5 %-a az esztergomi általános iskolákból valók, sajnos csak 4,5 %-os a párkányi szülők aránya. A nyolcosztályos gimnáziumok aránya 17 %.

A szülői elvárások iskolákként a következők:

Az egyes tényezők számtani összege és a vele fordítottan arányos sorrendje							
Az egyes iskolák	Műveltség	Olvasás megismeret.	Erkölcsei nevelés	Komm. kép. fejl.	Magyar-ságtudat	Szem. fejlesztés	Szövegért.
1. Ady Endre Magyar Tannyelvű Alapiskola – Párkány (Szlovákia)	43 – II.	41- I.	85- VI.	57- IV.	52- III.	71- V.	57- IV.
2. Babits Mihály Általános Iskola	182 – III.	166- II.	287-VII.	148 – I.	283- VI.	281- V.	192 – IV.
3. Dobó Katalin Gimnázium	126 – III.	92 – I.	189- V.	105 – II.	226-VII.	200 –VI.	140 – IV.
4. József Attila Általános Iskola	218 – II.	238 – III.	349- V.	193 –I.	362- VI.	365-VII.	263- IV.
5. Mindszenty József Általános Iskola	95 –I.	101 – III.	161-VI.	99 – II.	163-VII.	154- V.	106 –IV.
6. PPKE VJK	163- III.	147 – I.	263- V.	156 – II.	265- VI.	276-VII.	167- IV.

Gyakorló Iskolája							
7. Szent Erzsébet Gimnázium	35 - II.	31 - I.	69 - V.	44 - III.	58 - IV.	75 - VI.	44 - III.
8. Szent Imre Általános Iskola	89 - III.	64 - I.	121 - VI.	64 - I.	108 - V.	101 - IV.	73 - II.
Összesített Eredmény	<b>951 - III.</b>	<b>880 - II.</b>	<b>1524 - VII.</b>	<b>866 - I.</b>	<b>1517 - V.</b>	<b>1523 - VI.</b>	<b>1042 - IV.</b>

A pedagógusok összesített eredményei összehasonlításul:

Összesített eredmény	<b>545 - IV.</b>	<b>371 - I.</b>	<b>669 - VI.</b>	<b>413 - II.</b>	<b>759 - VII.</b>	<b>601 - V.</b>	<b>480 - III.</b>
----------------------	------------------	-----------------	------------------	------------------	-------------------	-----------------	-------------------

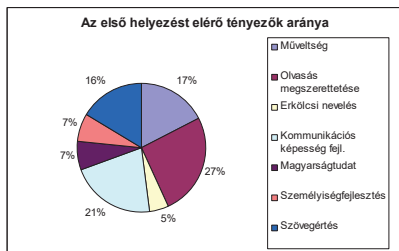
Az egyes iskolák szülői táblázatának eredményei közt nagyobbak a különbségek, mint a pedagógusoknál, bár az első négy hely minden egyes iskolában a következő tényezők: műveltség, olvasás megszerettetése, kommunikációs képesség fejlesztés, szövegértés – kivéve Párkányban, ott a magyarságtudat a harmadik helyet foglalja el, ill. az elit gimnáziumnak tartott Szent Erzsébetben, ott a negyedik helyen található a magyarságtudat erősítése. Az utolsó helyeken az alábbi célok találhatók: erkölcsi nevelés, személyiségfejlesztés, ill. a legtöbb helyen a magyarságtudat kialakítása. Ha a szülők összesített eredményeit összehasonlítjuk a pedagógusok adataival, azt láthatjuk, hogy az első két hely felcserélődik: a szülők az első helyre a kommunikációs képesség fejlesztést helyezték, a pedagógusok az olvasás megszerettetését, a harmadik-negyedik helynél is különbség fedezhető fel: a szülők a műveltséget fontosabbnak tekintik, mint a szövegértést, a pedagógusok pedig pont fordítva. A legkevésbé fontosnak tekintett célok sorrendje is más: a szülők szerint ez az erkölcsi nevelés, a pedagógusok szerint pedig a magyarságtudat erősítése a legkevésbé fontos az irodalomórán.

Az alábbi táblázatból kiolvasható, melyik tényező kapta a legtöbbször az első helyet<sup>5</sup> a szülők összesített adatai szerint:

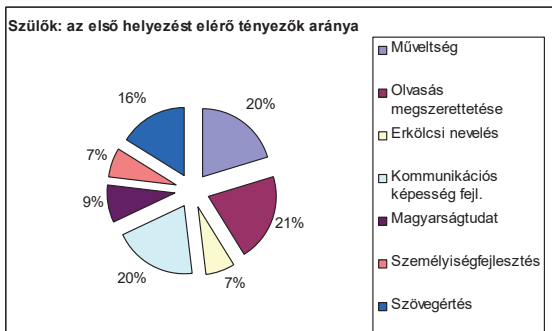
A tényezők	Első helyezés száma
Műveltség	177
Olvasás megszerettetése	179
Erkölcsei nevelés	61
Kommunikációs képesség fejl.	174
Magyarságtudat	77
Személyiségfejlesztés	61
Szövegértés	139

E táblázat szerint az első három helyezett viszonya megváltozik: első lesz az olvasás megszerettetése, második helyezett a műveltség, harmadik a kommunikációs képesség fejlesztése, negyedik a szövegértés, ötödik a magyarságtudat, az utolsó helyen döntetlen az állás a személyiségfejlesztés és az erkölcsi nevelés közt. Az olvasás megszerettetése szempontjából ez a sorrend jobban hasonlít a pedagógusokéhoz.

**A pedagógusoknál:**



<sup>5</sup> Szerettem volna az utolsó helyet is megszámolni, de nagyon sokszínű volt a számjegy használat: volt, aki csak az egyes vagy kettes számjeggyel élt, és volt, aki egytől hétig használta a számokat. Átlagosan 5 számjegyet használtak az adatközlők.



Ha összehasonlítjuk a két diagramot, azt láthatjuk, hogy szövegértés (egységesen 16%) és a személyiségfejlesztés (egységes 7 %) terén egyetértés mutatkozik. Nagyobb eltérés az olvasás megszerettetése (az eltérés 6 %-os) és a műveltség terén van (az eltérés 7 %-os). A fenti ábra is aláhúzza az előbb is tárgyalt jellemzőt, hogy a szülők fontosabbnak tartják a műveltség átadását irodalomórán, mint a pedagógusok, kiknél csak a harmadik helyre szorult a műveltség. Ennek ellenére az egyes tényezők csaknem azonos helyezést kapnak, ha azt nézzük, hogy melyik tényező került a legtöbbször az első helyre, bár a többszöri döntetlen helyezés bonyolítja az összehasonlítást:

A tényezők	Helyezések összesített sorrendje a pedagógusok szerint	Helyezések összesített sorrendje a szülők szerint
Műveltség	3.	2.
Olvasás megszerettetése	1.	1.
Erkölcsi nevelés	6.	5.
Kommunikációs képesség fejl.	2.	2.
Magyarorságtudat	5.	4.
Személyiségfejlesztés	5.	5.

Szövegértés	4.	3.
-------------	----	----

A XX. század második felének mestertanárait bemutató könyvének zárszavában írja a pragmatikus célokat szem előtt tartó elvárásokkal összefüggésben Gordon Györi János: „Az elérendő embereszmény nem a széleskörűen kulturált személy, hanem a helyét az állandóan változó körülmények között is mindig megfelelően megálló állampolgár eszménye. Pragmatikusabb és kevésbé esztétikai-normatív céloknak és elgondolásoknak szolgáltatódik ki”<sup>6</sup> – ma az irodalomtanítás. A fentiek alapján látható, hogy eredményeim is alátámasztják ezt a megállapítást.

Apró elmozdulások figyelhetők meg az esztergomi szülők hozzáállásában: ha az egyes tényezőkre adott szavazatokat nézzük, akkor az első három helyezés sorrendje: kommunikációs képesség fejlesztése, olvasás megszerettetése, műveltség, de ha az első helyezések számát nézzük, akkor a sorrend: olvasás megszerettetése, a második helyen pedig két tényező - a műveltség és a kommunikációs képesség fejlesztése áll.

Gordon Györi János mestertanárokkal folytatott interjúiban még az az egyértelmű társadalmi elvárás tükröződött, hogy a magyartanár elsődleges feladata a kultúra átadása – érdekes módon e mögött az álláspont mögött ma már kevésbé állnak a pedagógusok, mint a szülők és a tanulók.

A kutatás eredményei tükrözik a felnőttek elvárásának változását: a klasszikus műveltség elismertsége csökken (a pedagógusoknál erőteljesebben, mint a szülőknél), a kommunikációs képesség fejlesztés szerepe nő, de az olvasás a szövegértés fontosságával megerősítve tartja az előkelő első, ill. második helyét.

Ezek után azt vizsgáltam meg, hogy az irodalomtanítás céljáról mást gondolnak-e az apák, mint az anyák. Mivel 7 adatközlő nem árulta el a nemét, összesen csak 368 kérdőívet tudtam összevetni. Sajnos az apák alulreprezentáltak, így csak óvatos következtetések vonhatók le.

Nemek	Számuk	Arányuk
Apák	64	17 %
Anyák	304	83 %

Az alábbi táblázat bizonyos különbségeket tár fel:

<sup>6</sup> Gordon Györi János: *A magyartanítás mestersége. Mestertanárok a magyartanításról. Beszélgetés tíz kiemelkedő jelentőségű magyartanárral*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2004. 215.o.

**Az egyes tényezők számtani összege és a vele fordítottan arányos sorrendje**

Nemek	Műveltség	Olvásásmegszeret.	Erkölcsei nevelés	Komm. kép. fejl.	Magyarságtudat	Szem. fejlesztés	Szövegért.
Apák	155 – II.	156 –III.	246- V.	149 - I.	265-VII.	259 –VI.	197 –IV.
Anyák	782 –III.	707 –II.	1244/VII.	701 –I.	1223 /V.	1231/VI.	826 –IV.

Az első helyen van egyetértés – itt a kommunikációs képesség fejlesztés áll - és a negyedik helyen – a szövegértés terén, ill. a hatodik helyet mindkét nem esetén a személyiségfejlesztés foglalja el. Az eltérés a következő: az anyák fontosabbnak tartják az olvasás megszerettetését, a magyarságtudat erősítését, mint az apák, akiknél pedig az erkölcsi nevelés kerül jobban az előtérbe, mint az anyáknál. Az olvasás megszerettetésének kérdése összefügghet azzal a jelenséggel, hogy a nők többet és igényesebben olvasnak, mint a férfiak.<sup>7</sup>

A szülőket csoportosítottam az életkoruk szerint is. 6 adatközlő nem adta meg az életkorát, így csak 369 kérdőívet tudtam ebből a szempontból elemezni.

Korcsoportok	Számuk	Arányuk
27 – 38 év közöttiek	172	47 %
39 – 69 <sup>8</sup> év közöttiek	197	53 %

**Az egyes tényezők számtani összege és a vele fordítottan arányos sorrendje**

Korcsoportok	Műveltség	Olvásásmegszeret.	Erkölcsei nevelés	Komm. kép. Fejl.	Magyarságtudat	Szem. fejlesztés	Szövegért.
Fiatalabb szülők	451– III.	434 -II.	697– V.	411 – I.	698- VI.	707-VII.	507 – IV.
Idősebb szülők	488– III.	430 – I.	800/VII.	443- II.	796 -VI.	788 – V.	519 – IV.

<sup>7</sup> Nagy Attila: „A nők többet olvasnak, mint a férfiak:” [m.hvg.hu/.../20090507\\_olvasas\\_nok\\_ferfiak\\_szokas](http://m.hvg.hu/.../20090507_olvasas_nok_ferfiak_szokas) - Bővebben: Schlemmer Éva: *Nemi szerepek és olvasási szokások*. Valóság, 2002. december XLV. évfolyam 12. szám.

<sup>8</sup> Egy testvérpárnál a szülő helyett a hivatalos gyám, a nagymama, töltötte ki a kérdőívetek.

A két korosztály közt jelentős különbségek nem láthatók: az első három helyezett esetén csak a sorrendben van különbség ugyanúgy, mint az utolsó négy helyezett közt. A fiatalabbaknál az első helyen az olvasás megszerettetését megelőzi a kommunikációs képesség fejlesztése, de a műveltség mindkét korcsoport esetén a harmadik helyre kerül. Szövegértés és a magyarságtudat fontosságának megítélése azonos – a negyedik, ill. a hatodik helyet foglalják el. Az idősebbeknél a személyiségfejlesztés fontosabb, mint az erkölcsi nevelés, a fiatalabbaknál pedig pont fordítva.

A szülők irodalomtanítással kapcsolatos elvárásait megvizsgáltam a foglalkozásukkal/foglalkoztatásukkal<sup>9</sup> összefüggésben is, a 375 kitöltött szülői kérdőív közül csak 350-en volt feltüntetve a szülő foglalkozása. Az alábbi csoportokat hoztam létre:

<b>Szülők foglalkozása/foglalkoztatása</b>	<b>Foglalkozások száma, aránya az összes szülő függvényében</b>
Fizikai dolgozó	158 – 45 %
Szellemi dolgozó	129 – 37 %
Vállalkozó	18 – 5 %
Inaktív: munkanélküli, nyugdíjas	21 – 6 %
Főállású anyja, gyed-en, gyes-en lévő	24 – 7 %

<b>Szülők foglalkozása/foglalkoztatása</b>	<b>Az egyes tényezők számtani összege és a vele fordítottan arányos sorrendje</b>						
	Műveltség	Olvasás megszeret.	Erkölcsi nevelés	Komm. kép. fejl.	Magyarságtudat	Szem. fejlesztés	Szöveg ért.
Fizikai dolgozó	427-III.	367 – II.	639/VII.	353– I.	597- V.	632-VI.	439-IV.
Szellemi dolgozó	320-III.	284 – I.	540- VI.	294–II.	600/VII.	529 –V.	365-IV.
Vállalkozó	36-I.	54-III.	76-VI.	51 –II.	72 –V.	85-VII.	57-IV.
Inaktív: munkanélküli,	52 –III.	55 – IV.	82- VI.	50 – II.	67-V.	67-V.	44 – I.

<sup>9</sup> Foglalkozás vagy az iskolázottság lehet-e döntő a szülők esetén? – dilemmára a válaszom, hogy a foglalkozás, hiszen a szülők átlagéletkora 41 év, így foglalkozásuk, munkájuk jobban meghatározza már őket, mint az elvégzett iskolák.

nyugdíjas							
Főállású anya, gyed-en, gyes- en lévő	69 – II.	61 – I.	96- V.	72 –III.	74-IV.	101- VI.	74- IV.

Jelentős különbséget nem fedezhetünk fel a fenti táblázatban: az első négy helyezett és az utolsó három helyezett ugyanaz, a sorrendjük különböző azonban. A szövegértés a legfontosabb az inaktív dolgozóknak, az olvasás megszerettetése a szellemi dolgozóknak és a főállású anyáknak, a fizikai dolgozók a kommunikációs képesség fejlesztését tartják a legfontosabbnak, a vállalkozók pedig a műveltséget. Legkevésbé fontosnak az irodalomórán a személyiségfejlesztést, az erkölcsi nevelést tartják és a magyarságtudat erősítését, ez utóbbi tényező esetében a főállású anyák véleménye eltér, ők a negyedik helyezést adták a magyarságtudat fontosságának.

A kérdőív nyitott kérdésére: - mivel lehetne/kellene kiegészíteni a felsorolt célokat, a szülők közül 23 –an, vagyis 6 %-uk válaszolt.

<b>Célok</b>	<b>Előfordulások száma</b>
<i>Szövegértelmezés</i>	2
<i>Szókincs bővítése</i>	2
<i>Versek tanulása</i>	2
<i>Lelki fejlődés</i>	2
<i>Keresztény irodalom</i>	1
<i>Könyvek tisztelete</i>	1
<i>Anyanyelv fejlesztése</i>	1
<i>Érettségi</i>	1
<i>Átéltés</i>	1
<i>Művészet megszerettetése</i>	1
<i>Múlt átéltése</i>	1
<i>Közösségformálás</i>	1
<i>Amit, Maja néni jónak gondol</i>	1



<i>Kulturált viselkedés</i>	1
<i>Emberbaráti szeretetre való nevelés</i>	1
<i>Sokoldalúság</i>	1
<i>Kortárs irodalom</i>	1
<i>Ne a Harry Potter</i>	1

A hagyományos kulturális értékek mellett, mint *a könyvek tisztelete, versek tanulása, szókincs bővítése, szövegértelmezés, anyanyelv fejlesztése, művészet megszerettetése, múlt átélése*; megjelennek etikai célok: *emberbaráti szeretetre való nevelés, lelki fejlődés, kulturált viselkedés, közösségformálás, átélés*; pragmatikus célok: *érettségi, sokoldalúság*; a tanárnő iránti feltétlen elfogadás: *amit, Maja néni jónak gondol*; és a kortárs ifjúsági irodalomhoz való ellentétes viszony: *kortárs irodalom, ne a Harry Potter*.

### C. A tanulók által kitöltött kérdőívek elemzése

Összesen 980 tanulói kérdőívet kaptam vissza, ezek megoszlása az egyes iskolák közt a következő:

<b>Az iskola neve</b>	<b>A válaszoló diákok száma/aránya</b>
1. Ady Endre Magyar Tannyelvű Alapiskola – Párkány (Szlovákia)	89 - 9 %
2. Babits Mihály Általános Iskola	131 – 13 %
3. Dobó Katalin Gimnázium	123 – 12,5 %
4. József Attila Általános Iskola	172 – 17,5 %
5. Mindszenty József Általános Iskola	76 - 8 %
6. PPKE VJK Gyakorló	114 – 12 %

Iskolája	
7. Szent Erzsébet Gimnázium	174 – 18 %
8. Szent Imre Általános Iskola	101 – 10 %
Összesített adatok	980 - 100 %

A tanulói kérdőívek megfogalmazása és az egyes tényezők sorrendje is különbözik a szülői és pedagógusi kérdőívektől, ezt azért tettem, hogy mechanikusan ne másolják át egymás megoldásait az adatközlők, hanem végigolvassa minden kitöltő a kérdőívet. (Természetesen a feldolgozás során az összehasonlításakor ügyeltem ezekre a sorrendi különbségekre.) Az alábbi fogalmakat használtam a szülői, pedagógusi és a tanulói kérdőíveken:

<b>A felnőtteknek szánt kérdőíveken</b>	<b>A tanulóknak szánt kérdőíveken</b>
Az ún. klasszikus műveltség megszerzése	Műveltség megszerzése
Az olvasás megszerettetése	Érdekes könyvek, szövegek olvasása
Erkölcsei nevelés	Fontos, érdekes dolgok megbeszélése
Szóbeli, írásbeli kommunikációs képesség fejlesztése	Meggyőzően tudjam magam kifejezni szóban és írásban
Magyarságtudat kialakítása	Minél jobb magyarok legyünk
Személyiségfejlesztés	Önmagunk és egymás mélyebb megismerése
Szövegértés	Jól, pontosan értem azt, amit olvasok

Az egyes tényezők közötti megfeleltetés nem is egyszerű, mint ahogy a gyerekkor és a felnőttkor céljai, nézőpontja sem. Mivel a tanulóknak szánt kérdőív a kis- és nagyobb kamaszokat (10-15 éves korosztályt) célozta meg, kerültem minden didaktikai utalást, nehogy a direkt nevelési szándék elriassza őket, inkább a nevelés tartalmát, céljait fogalmaztam meg – így az olvasás megszerettetése helyett az érdekes könyvek, szövegek olvasása tényezőt használtam, ill. az erkölcsi nevelés és személyiségfejlesztés elvontsága és direkt módja helyett a fontos, érdekes dolgok megbeszélése és az önmagunk és egymás mélyebb megismerése elnevezésű tényezőt. A többi megfogalmazás csaknem teljesen fedi egymást, ennek ellenére a szülők, pedagógusok és a tanulók válaszait csak kellő óvatossággal lehet összevetni.

Az egyes iskolákban az alábbi eredmények születtek:

**Az egyes tényezők számtani összege és a vele fordítottan arányos sorrendje**

<b>Az egyes iskolák</b>	<b>Műveltség</b>	<b>Olvasás megismeret.</b>	<b>Erkölcsei nevelés</b>	<b>Komm. kép. fejl.</b>	<b>Magyar-ságtudat</b>	<b>Szem. fejlesztés</b>	<b>Szövegért.</b>
1. Ady Endre Magyar Tantervű Alapiskola – Párkány (Szlovákia)	262 – II.	256 – I.	316 – V.	308-IV.	427- VI.	437–VII.	298 – III.
2. Babits Mihály Általános Iskola	475 – III.	546 – IV.	595–VI.	352 – I.	588- V.	667–VII.	385 – II.
3. Dobó Katalin Gimnázium	375 – II.	390 – III.	469 – V.	358 – I.	623- VI.	659–VII.	415 – IV.
4. József Attila Általános Iskola	586 – III.	631 – IV.	728 – V.	459 – II.	755–VI.	906–VII.	436 – I.
5. Mindszenty József Általános Iskola	227- II.	308 – IV.	350- V.	226 – I.	350- V.	360– VI.	299 – III.
6. PPKE VJK Gyakorló Iskolája	329 – III.	382 – IV.	441- V.	248 – I.	483- VI.	617–VII.	268 – II.
7. Szent	470 – I.	528 – III.	720 – V.	521– II.	759- VI.	910-VII.	548 – IV.

Erzsébet Gimnázium							
8. Szent Imre Általános Iskola	319– III.	429 – VI.	395 –V.	299- II.	357– IV.	460–VII.	298 – I.
Összesített eredmény	<b>3043/III.</b>	<b>3470– IV.</b>	<b>4014-V.</b>	<b>2771–I.</b>	<b>4342/VI.</b>	<b>5016/VII.</b>	<b>2947– II.</b>

Az utolsó hely egyértelmű: a személyiségfejlesztés/avagy önmagunk és egymás mélyebb megismerése. Az utolsó előtti hely a magyarságtudat kialakítása, ill. az erkölcsi nevelés/avagy fontos, érdekes dolgok megbeszélése tényező. A minél jobb magyarok legyünk mint az irodalomtanítás célja a párkányi iskolában is az utolsó előtti helyre szorul, vagyis a párkányi gyerekeknek ez már nem olyan fontos, mint a szüleiknek, tanáraiknak, akik számára a magyarságtudat erősítése még a harmadik helyre, ill. az ötödik helyre került. Az első két hely mögött mintha a pragmatikus gondolkodás húzódná meg - a szövegértés és a szóbeli, írásbeli kommunikációs képesség fejlesztése/avagy meggyőzően tudjam magam kifejezni szóban és írásban tényező versenyez egymással. A műveltség megszerzése a város elit gimnáziumában kerül az első helyre; a második helyre kerül Párkányban, a másik elit gimnáziumban és a Mindszenty Általános Iskolában; a többi iskolában a harmadik helyre kerül, de Párkány kivételével az olvasás fontosságát mindenütt megelőzi. Az olvasás megszerettetés/avagy érdekes könyvek, szövegek olvasása tényező csak a párkányi iskolában kerül az első helyre, másutt a negyedik helyre szorul, egy helyezéssel előbb végzett a két nyolcosztályos gimnáziumban, azonban hátrányos helyzetű gyerekek iskolájában az utolsó előtti helyre került.

A szülők eredményei:

Összesített eredmény	<b>951 – III.</b>	<b>880 – II.</b>	<b>1524- VII.</b>	<b>866 – I.</b>	<b>1517–V.</b>	<b>1523- VI.</b>	<b>1042 – IV.</b>
-------------------------	-------------------	------------------	-----------------------	-----------------	----------------	----------------------	-------------------

A pedagógusok eredményei:

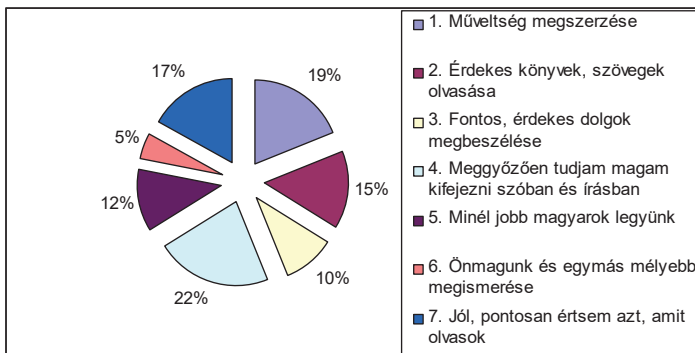
Összesített eredmény	<b>545–IV.</b>	<b>371 - I.</b>	<b>669-VI.</b>	<b>413 - II.</b>	<b>759-VII.</b>	<b>601 - V.</b>	<b>480 – III.</b>
-------------------------	----------------	-----------------	----------------	------------------	-----------------	-----------------	-------------------

Ha az összesített tanulói eredményeket összehasonlítjuk a szülők és a pedagógusok fent látható eredményeivel, akkor azt láthatjuk, hogy:

- a pedagógusoknál még az első helyen álló olvasás a szülőknél már a második helyre került, a tanulóknál pedig már a negyedik helyre,
- az írásbeli és szóbeli kommunikációs képességek fontossága mind a három csoportnál a legerőteljesebb: az első (kétszer), ill. a második helyet foglalja el (egyszer),
- a szövegértést a legfontosabbnak a tanulók tartják (második hely), de a pedagógusoknál is szép helyezést ér el (harmadik hely), a szülők szerint pedig a hét tényező közül a negyedik legfontosabb,
- a műveltséget a szülők és tanulók egyaránt a harmadik helyre sorolják, meglepő módon a legalacsonyabb helyezést (negyedik hely) a pedagógusoknál kapja,
- az erkölcsi nevelés a legjobb helyezést (ötödik hely) a tanulóknál kapta, a szülőknél pedig az utolsó, hetedik, pedagógusoknál a hatodik helyre került,
- magyarságtudat erősítése az irodalomórán a szülőknél a legfontosabb (ötödik hely), és a pedagógusoknak a legkevésbé (hetedik hely), a tanulóknál a kettő közt áll a hatodik helyen,
- a személyiségfejlesztés a pedagógusoknak fontosabb (ötödik hely), mint a szülőknél (hatodik hely) és a gyerekeknek (hetedik hely).

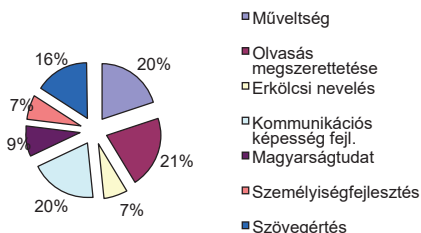
Ha azt vizsgáljuk, hogy mely tényező hányszor kapta az első helyezést a tanulók esetén, akkor az alábbi eredményeket kapjuk:

<b>A tényezők</b>	<b>Első helyezések száma</b>
1. Műveltség megszerzése	344
2. Érdekes könyvek, szövegek olvasása	278
3. Fontos, érdekes dolgok megbeszélése	183
4. Meggyőzően tudjam magam kifejezni szóban és írásban	396
5. Minél jobb magyarok legyünk	216
6. Önmagunk és egymás mélyebb megismerése	98
7. Jól, pontosan értsem azt, amit olvasok	304

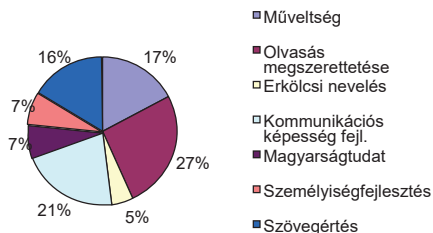


A legtöbb első helyezést a kommunikációs képességek kapták, ezt követi a műveltség, a szövegértés, az olvasás, a magyarságtudat erősítése – a két utolsó hely: a fontos, érdekes dolgok megbeszélése és az önmagunk és egymás mélyebb megismerése tényező. E két utóbbi esetben a legnehezebb a tanulók számára a megértés, a kutató számára pedig az értelmezés, összehasonlítás, mert az előbbi tényező erkölcsi nevelésként került a felnőttek kérdőívébe, az utóbbi pedig személyiségfejlesztésként.

### Pedagógusok: első helyezést elérő tényezők aránya



### Szülők: az első helyezést elérő tényezők aránya



<b>Tényezők</b>	<b>Pedagógusok</b>	<b>Szülők</b>	<b>Tanulók</b>	<b>Összesítve</b>
Műveltség	17	20	19	18,6
Olvasás	27	21	15	21
Erkölcsei nevelés	5	7	10	7,3
Kommunikációs képesség fejl.	21	20	22	21
Magyarságtudat	7	9	12	9,3
Személyiségfej- lesztés	7	7	5	6,3
Szövegértés	16	16	17	16,3

Ez a táblázat megerősíti a fenti állításokat. A legkevesebb első helyezést a pedagógusoknál az erkölcsi nevelés kapta, a szülőknél az utolsó helyen két tényező végzett: az erkölcsi nevelés és a személyiségfejlesztés, a tanulóknál a személyiségfejlesztés kapta a legkevesebb első helyezést. A pedagógusoknál az utolsó előtti helyen két tényező áll a magyarságtudat és a személyiségfejlesztés, a szülőknél ezen a helyen a magyarságtudat áll, a tanulóknál a magyarságtudat fontossága 2 százalékkal megelőzi az utolsó előtti helyen álló erkölcsi nevelést. A legtöbb első helyezést a pedagógusoknál és a szülőknél az olvasás kapta, a tanulóknál már csak a negyedik helyen áll fontossága szerint az olvasás, mert megelőzi a kommunikációs képesség, műveltség, szövegértés. A második helyen a pedagógusoknál és a szülőknél a kommunikációs képesség áll, a szülőknél ugyanilyen fontos a műveltség, de a pedagógusoknál a műveltség csak a harmadik a fontossági sorrendben, a negyedik helyre mindkét csoportnál a szövegértés került.

A fenti eredmények a tantárgyat önvizsgálatra kényszerítik. A felnőtteknél még a legfontosabb célja az irodalomtanításának az olvasás megszerettetése, a gyerekeknél még az óvatosan megfogalmazott tényező - érdekes könyvek, szövegek olvasása -, is csak a negyedik helyezést kapja. Tehát, ha a felnőtt társadalom valóban fontosnak tartja az olvasást,

valószínűleg változtatnia kellene az eddigi, az olvasást megszerettető módszerein.

A helyzet bonyolultságát mutatja, hogy az irodalomtanítással szemben hangsúlyos szülői-tanulói elvárás a műveltség átadása, pontosabban az ún. klasszikus műveltség átadása, amely a kánon tanításának szükségességét igényelné, érdekes módon épp a pedagógusok sorolják ezt a tényezőt hátrébb, vagyis fontosabbnak tartják a kommunikációs képességek fejlesztését, no meg az olvasást és a szövegértést. A klasszikus műveltséghez való ragaszkodás azonban keresztezi az egyéb célok megvalósulásának lehetőségét, hiszen a kronologikus, teljességre törekvő irodalomtörténetet követő irodalomtanítás más célok megvalósítására időt, energiát nemigen enged át, ill. a klasszikus műveltség alapjait adó olvasmányok ritkán alkalmasak a mai 10-14 éves korosztály olvasásra szoktatására.

Ha a megegyezés szempontjából nézzük az eredményeket, akkor a szövegértés és a kommunikációs képesség fejlesztése az a két tényező, amelyet mindhárom csoport csaknem egyformán fontosnak tart. E két elem alapján el lehetne indulni a tantervi reformok útján, aminek első állomása lehetne az irodalom és a nyelvtan mesterséges szétválasztásának megszüntetése, és a két tantárgy összehangolásával a fenti két cél fókuszba helyezése. Az irodalomtanításnak két régi célja a magyarságtudat kialakítása és az erkölcsi nevelés egyértelműen háttérbe húzódott. Érdemes lenne ezeket az értékeket nem elvetni, hanem közelebb hozni a mai gyerekekhez, akik, ahogy a számok mutatják, maguk sem vetik el ezeket a célokat, sőt náluk kapják a legmagasabb értékeket. A felnőtt társadalom érthetően óvatosabb a fenti célokkal, mert élete folyamán tapasztalnia kellett, hogy e két általános emberi értéket hányszor sajátította ki az éppen aktuális hatalom. A személyiségfejlesztés mint az irodalomtanítás célja az utolsó helyen végez, így létjogosultságát még be kell bizonyítania a szakembereknek, hogy fontossága a laikusok számára is egyértelmű legyen.

Vizsgáltam a tanulóknál a nemek megoszlása szerinti véleménykülönbséget is.

Nemek	Számuk	Arányuk
Fiúk	510	52
Lányok	470	48

A következő táblázat meglepetése, hogy nincs semmiféle különbség a fiúk és a lányok véleménye közt, ugyanazt gondolják az irodalomtanítás céljairól, még az apák-anyák között meglévő különbség - az olvasás pozitívabb megítélése a női oldalon - is eltűnőben ebben a nemzedékben:



Az egyes tényezők számtani összege és a vele fordítottan arányos sorrendje							
Nemek	Műveltség	Olvasás megszeret.	Erkölcsei nevelés	Komm. kép. fejl.	Magyar-ságtudat	Szem. fejlesztés	Szövegért.
Fiúk	1597-III.	1872 –IV.	2134– V.	1492 –I.	2164-VI.	2689- VII.	1576 –II.
Lányok	1446- III.	1598- IV.	1880-V.	1279- I.	2178-VI.	2327- VII.	1371-II.

Kétféle osztottam a tanulókat koruk szerint, hogy megtudjam van-e különbség az egyes évfolyamok közt.

Korcsoportok	Számuk	Arányuk
10 – 12 év közöttiek	512	52
13 – 17 <sup>10</sup> év közöttiek	468	48

Az alábbi táblázat megmutatja, hogy más-e a véleménye a kisebbeknek, mint a nagyobbaknak:

Az egyes tényezők számtani összege és a vele fordítottan arányos sorrendje							
Korcsoportok	Műveltség	Olvasás megszeret.	Erkölcsei nevelés	Komm. kép. Fejl.	Magyar-ságtudat	Szem. fejlesztés	Szövegért.
10 – 12 év közöttiek	1657 –III.	1695 –IV.	2083- V.	1449 – I.	2272- VI.	2690–VII.	1483 – II.
13 – 17 év közöttiek	1386- II.	1775 –IV.	1931-V.	1322 –I.	2070-VI.	2326-VII.	1464-III.

A közel azonos arányszám lehetővé teszi az összehasonlítást. Az egyes helyezések közt az eltérés minimális: a nagyobbak a műveltséget előbbre valónak tartják a szövegértésnél, és a második helyre teszik, a kisebbek fordítva, ott a szövegértés kerül a második helyre és a műveltség a harmadik helyre. Bár az olvasás mindkét csoportban a negyedik helyen van, a kisebbeknél csak 38 egységnyi a lemaradása a harmadik helyezettől, ez a különbség a nagyobbaknál már 311 egységnyi, vagyis az adatok tükrében az látszik, hogy az olvasással kapcsolatos attitűd idővel inkább romlik, mint javul.

<sup>10</sup> Találtam hat túlkoros diákot is a felső tagozaton: négy 16 éves és kettő 17 éves.

Az irodalomtanítás egyéb célját 289 tanuló fogalmazta meg a 980 tanuló közül. Egyes osztályokban csaknem mindenki írt egyéb célt is a felsoroltak közül, de volt olyan osztály is, ahol senki sem vagy elvétele egy-kettő. Néhányan – összesen ötven – viccelődésre használták a kérdőív nyitott kérdését, és az *alvást*, *evést*, *focizást* írták be. Ezeket nem tüntettem fel, de egyébként minden tanulói bejegyzést figyelembe vettem. Legalább két jelölést kapott saját megfogalmazású tényező a következő:

- *folyékony olvasás* (34 jelölés)
- *versek tanulása* (32 jelölés)
- *játék* (28 jelölés)
- *több író, költő*<sup>11</sup> (22 jelölés)
- *szöveg elmagyarázása* (12 jelölés)
- *szókincsbővítés* (11 jelölés)
- *olvasásra ösztönzés* (9 jelölés)
- *szövegértés* (9 jelölés)
- *vicc, vidámság* (9 jelölés)
- *magyar irodalom* (8 jelölés)
- *múlt* (7 jelölés)
- *érettségi megszerzése* (7 jelölés)
- *helyes kommunikáció* (5 jelölés)
- *izgalmas, érdekes könyvek* (5 jelölés)
- *beszélgetés egyéni olvasmányról* (5 jelölés)
- *beszélgetés* (5 jelölés)
- *írás* (5 jelölés)
- *híres művek* (4 jelölés)
- *tájékozottság* (4 jelölés)
- *ne tanuljunk verset* (3 jelölés)
- *kötelező olvasmányok* (3 jelölés)
- *külföldi írók* (3 jelölés)
- *magyar kultúra* (3 jelölés)
- *érdekes dolgok* (3 jelölés)

---

<sup>11</sup> Bár nagyon gyakori ez a tényező, értelmezni nem igazán tudom. A kérdőívet kitöltőkkel ugyanis ténylegesen nem is találkoztam, így ők nem tudnak már segíteni az értelmezésben. A gyanúm az, hogy a gyerekek nem a tananyag bővítésére gondoltak. Talán arról van szó, hogy a gyerekek szeretik az írók, költők életrajzát, példát vagy ellenpéldát láthatnak benne, más életutakat nem ismernek, gyakran saját közvetlen rokonaikét sem.

- *megtalálni a helyemet a világban* (2 jelölés)
- *tanulói könyvismertetés* (2 jelölés)
- *érdekesség* (2 jelölés)
- *filmek vetítése* (2 jelölés)
- *szép beszéd* (2 jelölés)
- *beszéd* (2 jelölés)
- *olvasás szeretete* (2 jelölés)
- *helyes kommunikáció* (2 jelölés)
- *csönd*<sup>12</sup> (2 jelölés)

Az egyszeri előfordulású tényezők a következők:

- *szép könyvek*
- *görög mitológia*
- *filmekben a kötelező olvasmányok*
- *nyelvtan*
- *illendő viselkedés*
- *interaktivitás*
- *képzelőerő*
- *mai könyvek*
- *állatok megismerése*
- *más témákról beszélni*
- *újabb regények olvasása*
- *színészet, dráma*
- *kommunikáció*
- *érteni, értékelni a műveket*
- *együttműködés fejlesztése*
- *rajzolás*
- *önálló munka*
- *szólásszabadság*
- *modern műveltség*
- *előadása annak, amit olvasunk*
- *önfejlesztés*
- *művészetek*

---

<sup>12</sup> Két különböző iskola diákja írta ezt a fogalmat – talán az órai fegyelemre, rendre utaltak?

- *könyvírás*
- *fontos, valami fontosat elérni az életben*
- *kifejező olvasás*
- *több történet, kevesebb vers*
- *irodalmi játék*
- *fogalmazásírás*
- *mondák*
- *tévészés*
- *szövegre vonatkozó feladatok*
- *tiniknek való könyvek*
- *jelenlegi szerzők.*

Ha a tanulók által megfogalmazott célokat vizsgáljuk, akkor láthatjuk, hogy ugyan ők csak a negyedik helyre tették az olvasást, mégis gyakori az olvasásra való utalás:

- *kötelező olvasmányok, szép könyvek, olvasás szeretete, izgalmas, érdekes könyvek, olvasásra ösztönzés.* Az általuk felsorolt célok könyvajánlásokra is vonatkoznak, ill. bizonyos tematikai útmutatót is adnak: *mai könyvek, újabb regények olvasása, jelenlegi szerzők, tiniknek való könyvek, tanulói könyvismertetés, beszélgetés egyéni olvasmányról, könyvírás.* Vagyis a megnyilvánulások alapján, úgy tűnik, hogy a tanulók örülnének a kortárs ifjúsági irodalom iskolai felhasználásának.

A betű világa mellett (vagy akár helyett) a vizualitás is előjön néhány esetben:

- *tévészés, filmekben a kötelező olvasmányok, filmek vetítése.*

Alapvető készségek fontosságára is felhívják a gyerekek a figyelmünket:

- *folyékony olvasás, kifejező olvasás, szövegre vonatkozó feladatok, érteni, értékelni a műveket, szövegértés, szöveg elmagyarázása, szókincsbővítés.* Ezeket a célokat a felsős tanulók jelölték ki, vagyis ők is érzik a fontosságát annak, hogy az olvasás tanítása, mélyítése, ne maradjon abba a felső tagozaton.<sup>13</sup>

A célok egy része ellentmond egymásnak:

- *versek tanulása, ne tanuljunk verset, több történet, kevesebb vers.* Itt bizonyára nemcsak a versolvasásról van szó, hanem a memoriter elfogadásáról, ill. elutasításáról.

Témajavaslat is előjön:

---

<sup>13</sup> „Sajátos paradoxon, hogy míg az általános iskola kezdetén érthetetlen módon siettetik az olvasástanulást, addig az 5. osztálytól kezdve – sok esetben még korábban – teljes mértékben megfigyelkednek róla.” Pála Károly: *Irodalomtanítás és kompetenciafejlesztés*. 139.o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

- *mondák, múlt, állatok megismerése*<sup>14</sup>, *érdekesség, érdekes dolgok, görög mitológia, vicc, vidámság*<sup>15</sup>, *híres művek*<sup>16</sup>.

Módszertani javaslatokat is találhatunk a tanulók által ajánlott célok közt:

- *irodalmi játék, játék, előadása annak, amit olvasunk, szólásszabadság, önálló munka, más témákról beszélni, beszélgetés, interaktivitás.* Ezek a javasolt célkitűzések szintén megerősíthetik értekezésem azon tételét, miszerint a drámapedagógia sokban segíthet abban, hogy az irodalomtanítás élvezetesebb és egyben hatékonyabb legyen.

A tantárgy kereteinek tágitása is megtörténik a tanulói javaslatokban:

- *fogalmazásírás, írás, kommunikáció, helyes kommunikáció, nyelvtan, beszéd, szép beszéd,*
- *művészetek, rajzolás, színészet, dráma.*

A fenti javaslatok a nyelvtan és az irodalom szétválasztása ellen szólnak, és a művészeti tárgyak komplex alkalmazását ajánlják.

A személyiségfejlesztés került a kérdőív zárt részének kiértékelésekor az utolsó helyre, de a tanulók által rögzített célok közül néhány ebbe a csoportba tehető:

- *fontos, valami fontosat elérni az életben; önfejlesztés; együttműködés fejlesztése; illendő viselkedés; képzelőerő; megtalálni a helyemet a világban.*

Pragmatizmus jellemzi az alábbi célokat:

- *modern műveltség, tájékozottság, érettségi megszerzése.*

A tanári célok és a tanulói elvárások összehasonlítását is igyekeztem elkészíteni. Néhány iskolában, konkrétan az iskolák felében, a magyartanárokkal készített interjúk, ill. az óralátogatások során nyilvánvalóvá vált, hogy egy bizonyos érték a tanítás során fókuszba kerül, ilyen

- Dobó Katalin Gimnáziumban az olvasás,
- Mindszenty József Általános Iskolában a magyarságtudat,
- PPKE VJK Gyakorló Iskolájában a szókincsbővítés,
- Szent Erzsébet Gimnáziumban a műveltség.

Az összegyűjtött adatok segítségével össze tudtam hasonlítani az egyes iskolákban született eredményeket az összesített eredményekkel, vagyis meg tudtam vizsgálni, hogy a fenti célok dominánsabbak-e az adott iskolában, mint másutt. Az összevetés eredménye a következő: Dobó Katalin Gimnáziumban a tanulók a harmadik helyezést adták az olvasásnak, összesített eredménye pedig a negyedik hely. Mindszenty József Általános Iskolában a

<sup>14</sup> Igény arra, hogy a gyerekek, vagy akár egy gyerek érdeklődését is vegyék figyelembe.

<sup>15</sup> Ez lehet tematikai, de akár módszertani cél is.

<sup>16</sup> Itt valószínűleg a kánonhoz, a klasszikus műveltség ismeretanyagához tartozó művekről van szó.

magyarságtudat megerősítését szolgáló tényező az ötödik helyezést érte el, az összesített eredménye pedig a hatodik helyezés. Az egyéb fogalmaknál szerepelt a szókincsbővítés, itt a 11 szavazatból hét a Gyakorló Iskolában született. Szent Erzsébet Gimnáziumban a diákok az első helyre tették a műveltséget, pedig ennek az összesített helye csak a harmadik.

Vagyis úgy tűnik, hogy a tanárok képesek az általuk képviselt célok közvetítésére. Természetesen kulcskérdés, hogy ezek az értékek csak a visszamondott leceként, vagy saját, elfogadott belső értékként élnek tovább a diákokban. (Ugyanis a tanulók a kérdőívet gyakran a magyartanáruk szeme előtt töltötték ki, de mindenesetre nekik adták le, így a tanári közvetett befolyásolás nem zárható ki.) De e kétségek mellett is a tanári munka hatékonyságát is tükrözi a fenti eredmény: ha egy tanár, ill. egy tanári kar folyamatosan és következetesen felmutat egy értéket a gyerekeknek, azt ők elfogadják, ill. magukévá teszik.

## D. Az összehasonlítás alapján leszűrhető tanulságok

A fejezet elején felvetett Kerber Zoltán –i állításra, miszerint, mást várnak el a szülők, tanulók és pedagógusok az irodalomtanítástól, a kutatásom fényében azt kell mondanom, hogy az eltérések nem olyan jelentősek, mint gondolnánk.

Esztergomban a szülői-tanulói elvárás a műveltség átadásának kérdésében konzervatívabb, mint a pedagógusoké, különösen a humán tárgyakat tanítóké, akik számára az olvasás, a kommunikációs képesség fejlesztés, a szövegértés, a személyiségfejlesztés mind-mind fontosabb a műveltség megszerzésénél. A felnőtt és tanulói elvárások közt a döntő különbség az olvasás megítélésében van: a felnőtteknél még az első helyezett, a tanulóknál már a negyedik. Azonos helyzetű a szülők-tanulók és a pedagógusok elvárásainál a szóbeli-írásbeli kommunikációs képességek fejlesztésének és a szövegértés alapvető fontosságának elfogadása.

Érdekes módon az általam 2010 őszén-telén felkutatott vélemények az 1995-os NAT koncepcióváltásaival (és a hasonló, későbbi irányelvekkel) megegyezők, mintha a felülről jövő reformok és az alulról jövő elvárások 15 év múltán szerencsésen találkoznának. De mind ennek lehetséges egy pesszimistább olvasata is: a már 1995-ben rögzített elvek – kommunikációs képességek, olvasás megszerettetése, szövegértés alapvető fontossága – még mindig nem mentek át a magyaróra mindennapi gyakorlatába, pedig már a minisztériumi dokumentumot belülről is, vagyis a pedagógus társadalom által, és kívülről is, a szülők-tanulók által, elfogadás övezi. Ezt az egyetértést azonban 2011 tavaszán megjelenő újabb irányváltás – ismeretszerzés fontosságának hangsúlyozása a kompetenciák helyett – erősen megzavarhatja.

Ha ezt az eredményt összevettem Gordon Győri János által 2004-ben bemutatott állapottal, akkor a pragmatikusság megjelenésének azonossága figyelhető meg. „A magyartanítás most ugyan nem közvetlen politikai-ideológiai érdekeknek rendelődik alá, de nem is működhet a maga esztétikai normájú (egyesekek által l’art pour l’art-nak látható) szabadságában – írja Gordon Győri János a mestertanárokkal készített interjúkötetének bevezetőjében. Jó okkal gondolható, hogy a magyartanárok egy része számára ma – a korábbiaktól eltérően – valójában személyesen idegen az, amit a társadalom és az oktatásirányítás elvárna tőlük. Sokuk irodalomról, nyelvről és pedagógusi szakmáról alkotott képe nagymértékben hasonlít a mestertanárok jelen tanulmányban bemutatott gondolkodásához, s az egyetemi – még nem tömeg-, hanem inkább elit – képzésük is ezt erősítette meg bennük. Csak éppen közben gyökeresen megváltozott az a környezet, amelyben ugyanezen magyartanároknak hatékonyan kellene tevékenykedniük. Nagy kérdés, hogy a mai magyartanári középgeneráció vagy egy következő magyartanári generáció, amely talán már az irodalomról, a nyelvről és a tanításról is másképpen gondolkodik – akárcsak diákjaik közül sokan és e gyerekek némelyikének a szülei is –, létre tud-e hozni egy újabb klasszikus egyensúlyt a magyartanításban, s hogy azt, ki mennyire érzi majd valóban sajátjának.”<sup>17</sup>

Győri János által végighallgatott mestertanárok a 60-as 80-as évekből egyértelműen a műveltség közvetítőjének vallották magukat. „Ehhez kapcsolódóan fontos azt is megjegyezni, hogy az interjúadók közül többen határozottan kiemelték: a magyartanítás a személyiség egészének nevelése, erkölcsi nevelés, a diákok morális világának, valamint nemzettudatának és az ezekhez kapcsolódó értékeknek az alakítása is. Az erkölcsi-világképi nevelést úgy említették az erről szóló magyartanárok, mint ami a magyartanításnak, az irodalommal való foglalkozásnak olyannyira immanens vonása, hogy nélküle az nem is elképzelhető.”<sup>18</sup> Győri János e fontos kiegészítése felhívja a figyelmünket az egyes tényezők szétválasztásának nehézségeire.

A kultúraátadó, kultúramentő szerepkör és a pragmatikus ismeretek átadása közt nem minden irodalomtanár találja meg a hidat: „a magyartanárok közül sokan úgy érzik, hogy az örök és rendíthetetlen emberi értékrend őrzői. Ettől messze áll a különböző lehetőségeket felkínáló szolgáltatói szerepkör.”<sup>19</sup> jegyzi meg Gordon Győri János.

Az esztergomi kutatásom eredményei a pragmatikus, praktikus célok általános – szülői,

<sup>17</sup> Gordon Győri János: *A magyartanítás mestersége. Mestertanárok a magyartanításról. Beszélgetés tíz kiemelkedő jelentőségű magyartanárral*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2004. 6-7. o.

<sup>18</sup> Uo. 8. o.

<sup>19</sup> Gordon Győri János: *Tanárszerepek irodalomórán*. 129. o. In: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Szerk.: Sipos Lajos. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.

tanulói, pedagógusi, magyartanári - elfogadását jelzik. 2004 óta elmúlt hat évben a pedagógusok, ill. a magyartanárok a városunkban az ismeretközlés helyett a hangsúlyt a képességek és a személyiség fejlesztésére tették őszintén, pedagógusi meggyőződéssel.

Hasonló eredményre jutott az idők változását érzékelve Gordon Győri János is, amikor egy 2005-ös vizsgálatot összegez: „...jelenleg ugyanis a magyartanárok részéről a leghangsúlyozottabbak a kommunikációs és a szociális készségek fejlesztésének igényei (amelyek így egybekapcsolva emlékeztetnek arra, amit a kompetenciaközpontú oktatás lényegéről a gyakorló magyartanárok valószínűleg gondolnak), a lexikális, tárgyi, faktuális ismeretrendszer pedig ehhez képest hátrébe szorult.”<sup>20</sup>

Bábosik István nevelésemlélete alapján a pedagógia célja a személyiségfejlesztés, a konstruktív életvezetés elősegítése.<sup>21</sup> Így az életre felkészítő, életszerű tananyag és feladatok az oktatás színvonalát és hatékonyságát emelhetik, hiszen a gyerekek is több kedvvel tanulják azt, aminek az értelmét maguk is elfogadják.

A fent említett hangsúlyeltolódás azonban nem jelenti azt, hogy az olvasás megszerettetéséről lemondtak a magyartanárok, ugyan a populáris irodalom megítélésével kapcsolatosan már különböző nézeteket vallanak: vannak, akik csak a klasszikus gyermek- és felnőtt irodalom olvasását támogatják, és vannak, ők vannak többségben, akik a kortárs gyermekirodalmat, sőt az ismeretterjesztő irodalmat is beengedik az irodalomórájukra, „bármit olvas a gyerek, csak olvasson-elv” érdekében.

A tantárgyat nagyon sok kihívás éri: a szövegértéstől a kommunikációs képességekig, az olvasás szeretetétől a világban való eligazodásig, érték- és kultúraközvetítéstől a személyiségfejlesztésig. Egy tantárgy sem vihet el ennyi mindent a hátán, a siker érdekében feltétlenül szükséges lenne a különböző tantárgyakat tanító szaktanárok összehangolt munkájára.

---

<sup>20</sup> Gordon Győri János: *Magyartanítás gyakorlatban*. 2009. jún. 17.

<http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/magyartanitas>. Letöltés: 2011. 10. 24. 8. 10.

<sup>21</sup> Bábosik István. *Nevelésemlelet*. Osiris Kiadó, Bp., 2004. 43-45. o.



## VI. Az irodalomtanárokkal folytatott interjúk elemzése<sup>1</sup>

### A. A nem

A 26 magyartanár közül ketten férfiak, mindketten ugyanott, egy 8 osztályos ún. elit gimnáziumban tanítanak, kettőjüket még az is összeköti, hogy ők látják a legderűsebben az irodalomtanítás megítélését, helyzetét.

Hasonló lehet a helyzet országos szinten is. Gordon Győri János 2005-ös adatgyűjtése alapján írja: „minden 10 magyartanár között csupán egy férfi található a mai magyar iskolában.”<sup>2</sup>

### B. A végzettség

Az általános iskolákban dolgozók fele tanítói diploma után kiegészítő szakként szerezte meg a magyartanári végzettséget, így ők egyszakosak, a tanárok másik fele tanárképzőt végzett, másik szakuk ének, ill. német. A gimnáziumban dolgozók egyetemi végzettséggel rendelkeznek, másik szakuk német nyelv, hittan, történelem, filozófia, mozgókép és médiaismeret.

Valamennyien részt vesznek különféle továbbképzéseken. Az alábbi témájú néhány napos továbbképzés került említésre: kooperatív oktatás, tanulás tanítása, számítógép felhasználó, projekt módszer, nem szakrendszerű oktatás, diszlexia, szakvezetői, szövegértést segítő, drámapedagógia, lépcsőről lépésre program. A magyarországi egyetemet végzett tanárok valamennyien arról beszéltek, hogy az egyetemen a módszertani képzésnek nem volt jelentősége, így most arra kényszerülnek, hogy „hozzáolvasva”, autodidakta módon folyamatosan képezzék magukat.

Észtergomban a szakmai továbbképzésekben rendszeresebben inkább az általános iskolai tanárok részesülnek, gyakran egy-egy tankönyvkiadó szervezésében, ahol egy-egy új technikai kiadvány kerül középpontba.

A magyartanárok közül néhányan jelentősebb képzésben vettek részt:

Zsolnai-program képzésében	4 tanár
2 éves drámapedagógiai képzésben (Apor	3 tanár

<sup>1</sup> Az interjúkérdések vázát lásd a 2. számú mellékletben.

<sup>2</sup> Gordon Győri János: *Magyartanítás gyakorlatban*. 2009. jún. 17.

<http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/magyartanitas>. Letöltés: 2011. 10. 24. 8. 10.

Vilmos Katolikus Főiskola)	
120 órás drámapedagógiai képzésben	1 tanár
Táncoktatói, történelmi táncoktatói képzésben	2 tanár

A párkányi tanárok valamennyien egyetemi végzettséggel rendelkeznek. A másik szakjuk: történelem (4 esetben), szlovák (2 esetben), angol (1 esetben), képzőművészetek (1 esetben). Valamennyien részt vettek egy-egy rövidebb (1-2 napos), a kooperatív és a projektoktatást bemutató továbbképzésen.

## C. A pályán töltött idő

Esztergomban a tanári pályán 92,3 %-ban nőket találunk, ebből következik, hogy a pályán töltött idő, függ a született gyerekek számától, az esetleges külső segítség meglétéről, ill. hiányáról, sőt a gyerekek egészségügyi állapotától. Így J. A. 2.<sup>3</sup> és Gy.2. egyidősek, de az egyik 28 évet, a másik 36 évet töltött a pályán, az ok, hogy az előbbi tanárnőnek 4 gyereke van, és nem kapott nagyszülői segítséget, a másik tanárnőnek kettő, és az édesanyja sokat segített a gyereknevelésben. D.4. kora alapján a középgenerációhoz tartozna, de legkisebb gyermeke cukorbeteg, így annak 10 éves koráig otthon volt, ezért került a „fiatal” tanár kategóriába. A számadatok szerint a tanárnőknek átlagosan két gyermekük van, és általában 4 évet töltöttek otthon, azt is leginkább folyamatosan.

A pályán töltött idő alapján az alábbi csoportokat hoztam létre:

	<b>Fiatal tanár: 6-7 pályán töltött év</b>	<b>Középgeneráció: 11-22 pályán töltött év</b>	<b>Idősebb generáció: 28-36 pályán töltött év</b>
Számuk	3	9	5
Pályán töltött konkrét évek	6, 7, 7	11, 13, 13, 14, 15 18, 20, 22, , 22,	28, 29, 32, 36, 36

Igazi pályakezdőt, aki még nem tanította egyszer sem végig az adott osztályokat, vagyis 5.-től 8.-ig, nem találtam Esztergomban.

<sup>3</sup> E kódok alapján jelöltem a magyartanárokat. A kódok alapján visszakereshetők a konkrét óráik aktometria elemzése is a mellékelt excel-táblázatban.

A tanárok Párkányban fiatalabbak:

	<b>Fiatal tanár: 3 pályán töltött év</b>	<b>Közép generáció: 11-22 pályán töltött év</b>	<b>Idősebb generáció: 28-36 pályán töltött év</b>
Számuk	1	7	
Pályán töltött konkrét évek	3	10, 11, 12, 13, 15, 18, 20,	

Itt dolgozik egy valódi pályakezdő is, aki most kezdte harmadik tanévét, és a magyartanárok közt nincs nyugdíj közelében álló idősebb pedagógus sem.

Az országos adatokkal összevetve az esztergomi adatokat: „Életkorban 40-60 év között találjuk a magyar szakos kollégák több mint 60 százalékát. A 30 év alattiak aránya pedig 12 százalék körüli.”<sup>4</sup> Azt láthatjuk, hogy Esztergomban a magyartanárok idősebbek még az országos átlagnál is.

## D. Az irodalomtanítás értelmezése

### 1. Az összegyűjtött metaforák elemzése

Az irodalomtanítás értelmezésére, azonosítására az alábbi metaforákat, ill. értelmezéseket gyűjtöttem össze az egyes tanároktól<sup>5</sup>:

- *találós kérdés*: 'dekódolás bizonytalansága, rávezetés, a nyelv szépsége, humora'
- *hegymászás*: (egyébként a tanár hobbyja) 'erőfeszítés, nehéz, menet közben bizonytalanság, fáradtság, kilátástalanság érzése; értelme, lényege: hegytető elérése; fent a tetőn magány érzése, mindenki mást lát; folyamatos tanári segítség szükséges: köről köré'
- *utazás*: 'együtt a tanár és tanulók; folyamatjellegű; sokféle tájon való áthaladás, egyik az egyiknek, másik a másiknak tetszik'
- *szélmalomharc, lélekgyógyszer, megszólítás, beszélgetés*
- *nevelés, útmutatás, élet*
- *el- és befogadás*

<sup>4</sup> Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*. ÚPSZ, 2002. október 51. o.

<sup>5</sup> Egy-egy sorban egy tanár metaforái olvashatók. Volt, aki csak egyet mondott, volt, aki négyet. A magyarázatot ők maguk fűzték a metaforáikhoz.

- *színes, őszi falevél*: 'szép, törekény, veszélyben van, ki tudja, mi a sorsa'
- *falrahányt borsó, toll- papír*: 'maga az alkotás'
- *kapcsolat*: 'mű és gyerekek közt, pozitív példák felmutatása'
- *szélmalomharc*
- *mágia, útmutatás, mester és tanítvány viszony*
- *sétálás*: 'csapongva, túl sok a látnivaló, kevés az idő'
- *fára/hegyre mászás*: 'erőfeszítés árán körbenézés'
- *nevelés, hatáskeltés*
- *ablaknyitás*
- *szárnyalás, favágás*
- *frissen sült kenyér*: 'meg kell érte dolgozni; egymásra épülő munkafolyamatok; életet ad, belülről ad életerőt; érzékekre ható'
- *lebegés*: 'eltávolodás, a valóság felülnézetből'
- *évszakok*: 'változatosság'
- *fény*: 'segít látni'
- *hullámvasút*: 'magasságok, mélységek; érzelmek, élmények'
- *multikulturális galacsin*: 'sokféle belegyűrhető'
- *virág*: 'bimbó, ami kinyílik; valami létezni kezd'
- *szívárvány*: 'sokszínűség; tűnékenység'
- *bűvészmutatvány*: 'próbálkozunk – vagy sikerül, vagy nem'

Ha összehasonlítjuk a fenti kifejezéseket, az alábbi irodalomtanításra vonatkozó egybeeséseket találhatjuk<sup>6</sup>:

- nehéz, fáradságos (*hegymászás, fára/hegyre mászás, frissen sült kenyér, favágás, bűvészmutatvány*)
- lehet eredménytelen (*szélmalomharc 2x, falrahányt borsó, bűvészmutatvány*)
- lehet sikeres (*mágia, szárnyalás, bűvészmutatvány*)
- eljuttat máshová (*hegymászás, utazás, sétálás, ablaknyitás, lebegés, hullámvasút*)
- jellemzője a szépség, érzékletesség (*színes, őszi falevél, frissen sült kenyér, szívárvány, virág*)
- művel való kapcsolat fontossága (*el- és befogadás, találós kérdés, megszólítás, kapcsolat, hatáskeltés*)

---

<sup>6</sup> Egy-egy metafora több csoportba is beosztható.

- segítséget nyújt (*nevelés 2x, útmutatás 2x, lélekgyógyszer, beszélgetés, élet, el- és befogadás, mester és tanítvány viszony, fény*)
- változatosság (*évszakok, multikulturális galacsin, szivárvány, utazás, sétálás, hullámvásút*)
- alkotás (*toll- papír*).

A metafora nem csak azonosít, hanem egy absztrakt fogalmat – ebben az esetben az irodalomtanítást – kívánja érthetővé tenni. Kövecses Zoltán<sup>7</sup> szerint az emberi gondolkodás, megértés elengedhetetlen kellékei a metaforák. Az emberi elme a metafora használatával mentális teret hoz létre a céltartomány (a mi esetünkben ez az irodalomtanítás) és a forrástartomány (az összegyűjtött metaforák mögötti fogalmak) közt.

Belemagyarázás, erőltetés nélkül az alábbi mentális teret véltem felfedezni az összegyűjtött metaforákban:

- értékes – értéktelen ambivalenciája: *hegymászás, fára/hegyre mászás, frissen sült kenyér, útmutatás, lélekgyógyszer, fény - szélmalomharc, falrahányt borsó, favágás;*
- természeti jelenség: *színes, őszi falevél, szivárvány, virág, évszakok, szivárvány, fény;*
- polgári életmód, műveltség: *hegymászás, szélmalomharc, mágia, utazás, sétálás, toll-papír, multikulturális galacsin, mester és tanítvány viszony, találós kérdés.*

## 2. Az elkészített jelentéshálók elemzése

A magyartanároknak azt a feladatot kellett megoldaniuk, hogy a kapott üres papírra az irodalomtanítással összefüggő, általuk megnevezett, 8-10 fogalmat kellett felírniuk, ha úgy gondolták jelölhették az egyes fogalmak közötti alá- és fölérendeltséget is.

A feldolgozás során az egyes tanárok kifejezéseit nem írtam át, betű szerint rögzítettem, csak próbáltam őket csoportosítani, hogy előfordulásuk számával fontosságukat felderítsem.<sup>8</sup>

Az irodalomtanítás felettes fogalmaként az alábbi fogalmakat nevezték meg a magyartanárok:

- *hit* (2x) (a katolikus iskola tanárai)
- *személyiségfejlesztés*
- *tanítás-nevelés*
- *empátia*
- *hivatás*
- *esztétikai örömszerzés*

<sup>7</sup> Kövecses Zoltán: *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex Kiadó, Bp., 2005.

<sup>8</sup> A tanárok által elkészített jelentéshálók megtalálhatók az 5. számú mellékletben.

- *értékközvetítés és képességfejlesztés* ('Zsolnai József pedagógia programjának elnevezése – a tanár részt vett ilyen irányú továbbképzésben')
- *élet*
- *az ember önmegismerése.*

Ezek közül az alábbiak az irodalomtanításhoz tartozó alárendelt tényezőkként is szerepelnek: *személyiségfejlesztés, empátia, esztétikai örömszerzés, értékközvetítés és képességfejlesztés, élet, az ember önmegismerése.*

A jelentéshálók alapján az irodalomtanítás fontos részei tematikailag csoportosítva<sup>9</sup> az alábbiak lettek:

Érzelmek: (14)<sup>10</sup>

- *élmény* (3)
- *érzelmek* (2)
- *érzelmek közvetítése* (2)
- *érzések* (2)
- *benyomások /közvetítése/vállalása/megfogalmazása/megélése*
- *lelki nevelés*
- *érzelmi nevelés*
- *érzelmi intelligencia*
- *élmények közvetítése*

Olvasás/megszerettetése (23)

- *olvasás megszerettetése* (7)
- *olvasás* (7)
- *értő olvasás* (4)
- *olvasásra nevelés*
- *olvasóvá nevelés*
- *versolvasás*
- *biblioterápia*

Szöveg/értés (15)

- *szövegértés* (8)

---

<sup>9</sup> A csoportosítás módja az egyes tényezőknél gyakran vitatható, ill. magyarázatot kíván – pl. az empátia nem az érzelmeknél, hanem az etikánál szerepel, az alapján, hogy mások érzelmeinek figyelembe vétele erkölcsi kérdésnek is tekinthető.

<sup>10</sup> A fogalmak mögötti szám az előfordulás darabszámát jelöli.

- *szövegfeldolgozás*
- *tanulás tanítása* ('ha a tanuló nem tudja helyesen értelmezni a szöveget, akkor megérteni, megtanulni sem tudja')
- *szövegelemzés*
- *műelemzés*
- *szövegértés fejlesztése*
- *párbeszéd* ('a szöveg és az olvasója közt')
- *élményközvetítés*

#### Etika (15)

- *empátia* (4)
- *példák, ellenpéldák* (2)
- *etika*
- *érték felismerése*
- *érték szerinti élet*
- *igazodási pontok*
- *iránymutatás*
- *világkép kialakítása*
- *szereplők*
- *toleranciára való nevelés*
- *erkölcsi érzés fejlesztése*

#### Élet (10)

- *szociográfia* ('életkép')
- *emberi kérdések, problémák*
- *élet tanulása*
- *rálátás a világra*
- *világ megértése*
- *életmód*
- *halál*
- *születés*
- *túlélés*

#### Esztétika (18)

- *művészetek (4)*
- *szépség (2)*
- *szépérzék fejlesztése (2)*
- *szépségérzet fejlesztése*
- *szép szeretete*
- *esztétika*
- *esztétikai élmény*
- *műélvezet*
- *esztétikai minőségek tisztelete*
- *esztétikai érzék*
- *műfajiság*
- *költői, írói szemléletmód<sup>11</sup>*
- *zene*

#### Ismeretek, műveltség (24)

- *klasszikus művek (3)*
- *elméleti ismeretek (2)*
- *versek (2)*
- *információszerzés*
- *műveltség*
- *korszakok*
- *verstani alapfogalmak*
- *szakmai fogalmak*
- *irodalmi fogalmak*
- *memoriterek*
- *próza*
- *ismeretközvetítés*
- *irodalomtörténet*
- *híres írók, költők megismertetése*
- *intelligencia*
- *tantárgyak közti kapcsolatok*
- *interdiszciplináris kapcsolatok*

---

<sup>11</sup> Ezt sorolhattam volna a szövegértéshez, az ismeretekhez is.



- *általános műveltség*
- *fogalommagyarázat*
- *általános intelligencia*

#### Magyar kultúra (8)

- *magyar kultúra (4)*
- *múlt*
- *történelem*
- *magyarságtudat kialakítása*
- *identitástudat*

#### Személyiség (13)

- *személyiségfejlesztés (7)*
- *önkifejezés (4)*
- *önmeghatározás*
- *elmélyülés*

#### Kompetenciák (18)

- *kritikus gondolkodás (3)*
- *kreativitás (3)*
- *képzelőerő (3)*
- *fogalmazás (2)*
- *kompetenciák*
- *összefüggések meglátása*
- *kontrasztív, konfrontatív szemléletmód*
- *kommunikációkészség fejlesztése*
- *írás*
- *szövegalkotás*
- *versírás*
- *fantázia*

#### Nyelv, stílus (15)

- *nyelv (3)*
- *szókincsfejlesztés (2)*

- *igényesség (2)*
- *választékosság*
- *szókincsbővítés*
- *igényes stílus*
- *beszédkultúra fejlesztése*
- *helyes beszéd*
- *fogalomalkotás*
- *anyanyelv*
- *nyelvtan*

#### Másik (7)

- *kommunikáció (4)*
- *közösségtudat*
- *kapcsolatok*
- *interkulturális szemléletmód*

#### Örömmel<sup>12</sup> végzett tevékenység (7)

- *játék (2)*
- *játékosság*
- *humor*
- *szórakozás*
- *igényes szórakozás*
- *kellemes időöltés*

A 13 fenti csoportból négy terjedelmesebb csoportot hoztam létre, tudván, hogy más milyen logika szerint is csoportosíthatók a fenti fogalmak. Az első csoport elemei: olvasás, szövegértés, esztétika, nyelv, stílus. E fogalmak mögött maga az irodalmi mű áll. A második csoport: érzelmek, etika, személyiség, élet, kompetenciák, másik. Ezeket a fogalmakat az ember fogalma köti össze. A harmadik csoport: műveltség, ismeretek, magyar kultúra - ez valójában a múlt alkotóinak öröksége. A negyedik csoport: örömmel végzett tevékenység,

---

<sup>12</sup> Ha az alábbi pozitív érzéseket tükröző elemeket - *élmény, élmények közvetítése, műélvezet* - is idesorolnám, akkor emelkedhetne a száma.

(amelynek helyét egyrészt az órán látják a tanárok, de az igényes szórakozás kifejezés a szabadidőben zajló tevékenységre is utal.)

A következő táblázat fontossági sorrendjüket mutatja:

Az egyes tényezők felettes fogalma	Előfordulások száma
Olvadás	23
Szövegértés	15
Esztétika	18
Nyelv, stílus	15
<b>Összegezve: MŰ</b>	71

Az egyes tényezők felettes fogalma	Előfordulások száma
Érzelme	14
Etika	15
Személyiség	13
Élet	10
Kompetenciák	18
Másik	7
<b>Összegezve: EMBER</b>	77

Az egyes tényezők felettes fogalma	Előfordulások száma
műveltség, ismeretek	24
magyar kultúra	8
<b>Összegezve: MŰLT</b>	32

Az egyes tényezők felettes fogalma	Előfordulások száma
örömmel végzett tevékenység	7
<b>Összegezve: Öröm</b>	7

A párkányi tanároknál az ismeretek, műveltség és értelemszerűen a magyar kultúra fontossága jobban előtérbe került, mint a magyarországi társaiknál. Esztergomban inkább az életre, az érzelmekre, a személyiségre helyeződött át a hangsúly. De a végső fontossági rangsort a Duna mindkét partján támogatták: Ember, Mű, Múlt, Öröm.

Nahalka István az oktatás célja szerint négyféle gondolkodásmódot különböztet meg:

1. ismeretek átadása
2. képességfejlesztés
3. személyiségfejlesztés
4. konstruktív világné kialakítása.<sup>13</sup>

Azt is hozzáteszi a fenti felosztáshoz, hogy a szituációk változásával változhat a pedagógusok megközelítése, vagyis egy pedagógus gondolkozhat többféle paradigma keretei között is, de egy konkrét helyzetben az eklektikus megoldás a legrosszabb.<sup>14</sup>

Ha az elkészült jelentéshálók alapján kapott fogalmakat e beosztás szerint vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy az irodalomtanítás felettes fogalmai: *hit, személyiségfejlesztés, tanítás-nevelés, empátia, hivatás, esztétikai örömszerzés, értékközvetítés és képességfejlesztés, élet, az ember önmegismerése* – a képesség- és személyiségfejlesztésre utalnak.

Az alábbi táblázat a jelentésháló egyes fogalmainak tematikus csoportjait tartalmazza a fenti gondolkodásmódok szerint csoportosítva. Jelölöm az egyes előfordulások számát is.

<b>Ismeretek átadása</b> (32)	<b>Képességfejlesztés</b> (81)	<b>Személyiségfejlesztés</b> (66)	<b>Konstruktív világné kialakítása</b> (8)
Ismeretek, műveltség (24) Magyar kultúra (8)	Olvasás (23) Szövegértés (15) Esztétika (18) Kompetenciák (10) Nyelv, stílus (15)	Érzelmek (14) Etika (15) Élet (10) Személyiség (13) Másik (79) Örömmel végzett tevékenységek (7)	Kritikus gondolkodás (3) Összefüggések megtalálása (5)

Az eredmények summája a később ismertetett hitvallásokat tükrözi vissza: az irodalomtanárok alapfeladatuknak a képességfejlesztést tekintik, de közben remélik, hogy személyiségfejlesztés terén is érnek el eredményeket.

A tanárok által megnevezett irodalomtanításhoz tartozó tényezőket érdemes összehasonlítani a széles spektrumú elvárásvizsgálat eredményeivel. Misperint a pedagógusok,

<sup>13</sup> Nahalka István: *Az oktatás célja*. 116-118. o. In: Golnhöfer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.

<sup>14</sup> Uo. 126-127. o.

szülők, tanulók összesített eredménye szerint az első hely döntetlen a kommunikációs képességfejlesztés és az olvasás közt, második helyen áll a műveltség és a harmadik helyen a szövegértés. Vagyis kijelenthető, hogy az interjúk elemzésének eredménye nagy vonalaiban összérímel a kvantitatív elvárás-vizsgálat eredményével, annyi kitéttel, hogy a személyiségfejlesztés az elvárásvizsgálatnál az összesített eredmények alapján az utolsó helyre került. A szülők és tanulók szeme előtt a személyiségfejlesztésnél konkrétabb célok lebegnek, de a pedagógusok esetében - az utolsó, hetedik hely helyett - már az ötödik helyen áll a személyiségfejlesztés.

### 3. Az irodalomtanárok hitvallása

Az interjú során rákérdeztem a tanárok hitvallására, ezzel lehetőségük volt a metafora, ill. a jelentésháló kiegészítésére, korrigálására. Általában a már rögzített fogalmakat ismételték, hangsúlyozták. A vallomások megfogalmazása szaggatott, ennek az oka az idő rövideje volt, az interjúra felhasznált lyukasóróról gyorsan kicsengettek. A tanárok hozzáállása a feladathoz is különböző volt: egyesek csak vázlatpontokban fejezték ki magukat, míg mások teljes mondatokban.

#### **A tanárok válaszai - Mi az irodalomtanítás célja, feladata? – kérdésre**

*Empátia: el- és befogadás, számtalan gondolkodásmód ismerete. Esztétikai érzék, fantázia, kommunikáció gazdagítása. Értelmezési, vázlatírási készségek fejlesztése. A könyvolvasás élvezetet nyújtson.*

*Hétköznapi tudás: szövegértés. Helyes stílus megtalálása, amit a tanulók is fel tudnak vállalni. Olvasás megszerettetése.*

*Pótolni mindazt a szépséget és emberséget, amit a hétköznapiakban nem kapnak meg a gyerekek.*

*„Jót és jól!”*

*Nyitott, érzékeny, érző gyerekek nevelése. Tanárként hitelesnek lenni, értékeket, mintát adni, képesnek lenni mindig megújulni. Nemzeti irodalom és hagyományok tisztelete.*

*Igényszint kialakítása, hogy belső késztetést érezzen felnőttként is az olvasásra. Olvasás örömforrás legyen az életében, ne érjen véget az irodalom az érettségivel. Személyiségformálás: művek szereplői jelentsenek példát, ellenpéldát.*

*Lényege nem az adatátadás, hanem az érzelmek megélésének a lehetősége. Az életre tanít. Nem feltétlenül kellene osztályozni.*

*Megalapozni a többi tantárgy szövegértését. A kommunikációs képességek fejlesztése ez az alap. Ajándék, ha sikerül eljutni az irodalmi szépség élvezetéig. Fontos lenne a XX. századi irodalom fontosságának érvényesítése.*

*Megmaradni embernek.*

*Irodalomtanítás eszköz a gyermekek nevelésére, világgépük formálására. Olvasásra szoktatás, rájöjjenek arra, hogy a művek róluk is szólnak. A művek indítsanak el bennük valamit. Színházba járásra is jó lenne rászoktatni a gyerekeket.*

*Pozitív olvasási attitűd kialakítása.*

*Sok energiába telik az érdeklődés felkeltése, de sikeres megérintetés esetén, több pozitív energiát kapok vissza.*

*Az irodalom, az olvasás megszerettetése.*

*Legyenek a gyerekek szóban, írásban igényesek. Legyenek olvasmányélményeik. Kevesebb régi irodalmat, több mai irodalmat kellene tanítani. „Nem írok, nem olvasok, mert magyartanár vagyok! – rengeteg év közben a dolgozatjavítások miatt.*

*A művekben leírt emberi kapcsolatokba való beleképzelés, hogy saját magánéletükben is képesek legyenek a másik helyzetébe magukat beleképzelni.*

*Megteremteni a mű és az olvasó kapcsolatát, hisz az irodalom csak akkor él, ha eljut az olvasóhoz, ha megismerik, megszeretik. Fontos feladatom, hogy művelt, irodalmat szerető, nyitott, fogékony embereket neveljek. Átadni a szépségből, a gondolatokból, a gyönyörűségből.*

*Minden gyerekhez szólni. A magyar kultúrát bemutatni történetiségében. Kitartásra, erőfeszítésre nevelni a gyerekeket.*

*Az egyes gyerekekben rejlő lehetőségek kibontakoztatása. Sokoldalú élményekhez, érzetekhez eljuttatni a gyerekeket. Szóbeli, írásbeli kifejezőképesség fejlesztése.*

Az egyes megszólalások kulcsszavai (olvasás, személyiségfejlesztés, igényesség, szövegértés, szóbeli és írásbeli kifejezőképesség, érzelmek) megegyeznek a metafora, ill. a jelentésháló kulcsszavaival. Egyéb kiszólások pedig újabb értekezések alapjait adhatnák: így a tantárgy konkrét tartalmi meghatározása vagy a tanárok túlterheltségéből eredő következmények: olvasnak-e a magyartanárok, és ha igen, akkor mit?

Úgy tűnik az elvárásvizsgálatok, az interjúk eredményeinek birtokában, hogy az esztergomi szülők-tanulók, pedagógusok a magyartanítás fő feladatának nem az irodalom mint esztétikum felmutatását tartják, hanem előtérbe kerültek a pragmatikus célok, vagyis ahogy a tanárok fogalmaznak a szövegértés, a kommunikációs képességek fejlesztése az alap, ajándék: ha az esztétikai szépséghez, az olvasás élvezetéig sikerül eljuttatni a tanulókat. Emellett az ars poeticából az is kiviláglik, hogy többen az érzések, az erkölcs, a szépség menedékének tekintik az irodalmat.

Nem jelöltem kódokkal, hogy melyik hitvallás melyik tanaré, mert az órák ismeretében azt látom, hogy nincs szignifikáns összefüggés az egyes vallomások és tanórák közt. Az interjú során nyert adatok nagyon hasonlóak voltak, az egyes tanórák közt sokkal nagyobbak voltak a különbségek.

## E. Az irodalom helye a tantárgyak rangsorában

Arra kértem a magyartanárokat, hogy nevezzék meg tantárgyuk helyét a külvilág (tanulók, szülők, pedagógusok) szemében a tantárgyak világában. Ők, természetesen, a saját tárgyukat tartják a legfontosabbnak, a gyerekek személyiségfejlesztése miatt, ill. a többi tantárgy tanulása érdekében is - az alapképességek (beszéd, írás, olvasás, szövegértés) tanítása által.

A három részre osztott rangsor alapján az alábbi szavazatok születtek:

Az irodalom tantárgy helye a többi tantárgy közt			
	Legfontosabb	Középmezőny	Legkevesbé fontos
Párkányi tanárok	8		
Esztergomi tanárok	7	9	2

Azok szerint, akik nem a legfontosabbnak érzékelik az irodalomórát, az alábbi tantárgyak előzik meg az irodalmat: matematika („*reáltárgyak, melyekkel lehet pénzt keresni*”), idegen nyelvek („*pontszerzés és a későbbi szakirodalom elolvasása érdekében*”), informatika. (Ez utóbbi esetben ellentmondó véleményeket gyűjthettem össze. Az bizonyos, hogy a gyerekek életében fontos az informatika, de sok helyütt nem maga a tantárgy.)

Általános vélemény, hogy az alábbi tantárgyakat előzi meg az irodalom: természettudományok (ez alól kivétel a matematika), készségtárgyak, művészeti tárgyak.

Fontosságát annak köszönheti (a magyartanárok szerint a külvilág szemében), hogy

- érettségi tárgy,
- monitorvizsgálat egyik tárgya a 9. osztályban a szlovák és a matematika mellett Párkányban,
- műveltség megszerzéséhez nélkülözhetetlen.

A tantárgyak fontosságát azonban valamennyi tanár szerint erősen befolyásolhatja a gyerekek szubjektív érdeklődése, ill. a tanár karizmája. „*Egy tantárgy becsülete a tanítás minőségének függvénye*” – közölte az egyik adatközlőm.

Az irodalomtanítás nézőpontjából a legoptimistább képet a hagyományokat őrző katolikus gimnázium adott, legpesszimistábbat pedig a hátrányos helyzetű gyerekeket tanító általános iskola és Esztergom másik, de állami kézben lévő 8 osztályos gimnáziuma. A legszomorúbb vallomás így hangzott: „*Minden más megelőzi az irodalmat, mert ma műveltnek lenni, érzelmekkel rendelkezni veszélyes a magyar társadalomban.*”

Az esztergomi irodalomtanárok többsége úgy gondolja, hogy az irodalomóra nem az őt megillető helyen áll. A hasznosság, ill. a későbbi boldogulás („*nem lehet megélni belőle*”) hiánya miatt, másrészt az internetes világ, a gyors információra való éhség kiszorítja a könyvek, az olvasás viszonylagosan lassú élményét – állítják. A gimnázium felsőbb osztályaiban is egyre kevesebben választják a magyart mint fakultáció tárgyat, ill. mint emelt szintű érettségi tárgyat.

Esztergomban megfigyelhető emellett még az igazgatók nagy tekintélye: a történelem szakos igazgató mellett a humán tárgyak, a reálszakos igazgató mellett a reáltárgyak kapnak elsődlegességet.



Kedvezőbb képet mutat a párkányi tanárok egységes véleménye, miszerint a magyar a legfontosabb tantárgyak egyike, ill. velük egyenrangú. Lehet, hogy ez a vélemény összefügg azzal, hogy ott a magyar irodalom és nyelvtan tanulása a szülők tudatos választásán múlik.

Kerber Zoltán által elemzett 2003-as országos felmérés eredményei a diákok véleményét is tükrözte, mely az általam felkutatott eredményeknél optimistább – különösen, ha a tantárgy helyét csak a magyarországi iskolákban vizsgáljuk. Az ötfokú skálán az összes tantárgy átlagához képest a magyar nyelv és irodalom még átlag feletti megítélést kapott, de a négyes értéket már nem érte el, és minél magasabb korosztályt vizsgáltak, a tantárgy presztízse annál jobban csökkent.<sup>15</sup> Kerber elkészítette a tanárok véleményét tükröző felmérést is: arra kérte a tanárokat, hogy jelöljék meg ötfokú skálán, mennyire tartják fontosnak szerintük a tantárgyukat a szülők, a gyerekek és a tantestület. Az eredmény néhány tized eltéréssel egységesen 3, 5 körüli lett,<sup>16</sup> amely az általam kapott eredményhez igen hasonló.

Kutatásaim alapján megfogalmazódott bennem egy újabb kutatási hipotézis, amit egy újabb, bővebb mintavételen kellene bizonyítani: az elmúlt 8 év alatt – ennyi telt el Kerber Zoltán kutatásai óta - a tantárgy fontossága tovább csökkent. Ez a keserű hipotézis a már többször említett paradigmaváltás szükségszerűségét húzza alá.

## F. Az irodalomórán alkalmazott módszerek

Amikor arra kérdeztem rá, hogy milyen módszereket használnak az irodalomórákon, gyakran azt éreztem, hogy a tanárok számára olyan természetes egy-egy módszer használata, hogy nehéz magának a módszernek a megnevezése. Ekkor azt kérdeztem, hogy úgy tanítanak-e, ahogy őket egykor tanították. Érdekes módon a fiatalabbak válaszoltak erre a kérdésre igennel, sőt ők azok, akik gyakrabban használnak hagyományosabb módszereket.<sup>17</sup> Az idősebbek szerint - a mai gyerekeket már másképp kell tanítani. Hasonló megfigyelést tesz Kerber Zoltán is: „Az idősebb, régóta tanító pedagógusok jobban ismerik és alkalmazzák a különböző módszertani lehetőségeket, tanulászervezési módokat, mint fiatalabb, pályakezdő kollégáik. Ez arra a problémára hívja fel a figyelmet, hogy a tanárképző intézmények módszertani oktatása

---

<sup>15</sup> Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai*. 5. o. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepfoku-Kerber-magyar>

<sup>16</sup> Kerber Zoltán: *A tantárgyak helyzetéről készített felmérés tanulságai az általános iskolák felső tagozatában*. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kerdoives-tobbek-tanitas.html> 3. táblázat

<sup>17</sup> Így hangzott egy fiatal, 35 év alatti, 11 éve dolgozó tanítónő-tanárnő válasza: „Úgy, ahogy nekem. Nem motivál semmi, hogy másképp.” Egy másik 7 éve tanító tanár úr: „90 %-ban úgy tanítok, mint az egykori tanárom, aki ma a főnököm. De már ő sem tanít úgy, ahogy régen, ő is változtatott.”

nem eredményes.”<sup>18</sup> A fentieket támasztja alá Falus Iván kutatási eredményei is, aki szerint 7 végigtanított év után kezdődik a kísérletezés, útkeresés időszaka.<sup>19</sup> „A 4-10 éve tanítók már jelentősen több módszert alkalmaznak, mint a kezdők, 10 év fölött még tovább nő az alkalmazott módszerek száma.”<sup>20</sup>

A fentiek ellenére minden tanárnál a kiinduló pont a gyerekként megismert oktatás. Szóba kerültek a meghatározó egyéniségű magyartanárok is, akik élvezetes előadásaikkal, példamutató magatartásukkal hódították meg őket még tanulóként.

A vizsgálódásaim, ill. maguk a tanárok szerint is, a frontális tanítás, avagy a tanári előadás már csak két iskolában tartja dominanciáját:

- a katolikus, „elit” gimnáziumban és
- a párkányi alapiskolában.

Ezzel összefüggve az interjúk és az órák tapasztalatai alapján egyöntetűen elmondható, hogy ezekben az iskolákban használják ritkábban az újabb módszereket, és azon belül a drámás eszközöket is.

A többi iskolában úgy gondolják, hogy frontálisan ma már nem lehet megtartani az egész órát, a gyerekek nem tűrik a hosszú tanári előadásokat, be kell őket vonni, dolgoztatni kell őket. A leginkább jellemző a kérdeve-kifejtő módszer, ezt az aktometriai felmérés eredménye is alátámasztja.

A kooperatív oktatást, a csoportmunkát új elemként értelmezik a tanárok, amely azonban lassan kezdi felváltani a frontális oktatást és a kérdés-válasz módszert bizonyos iskolákban. Csoportmunkát, párosmunkát szívesen használ a város gyakorlóiskolája, ill. azok, akik valamikor Zsolnai-módszer szerint tanítottak (ők azok, akik régebben a Zsolnai-program tanítása közben több dramatikus eszközt is használtak, mint ma), és a hátrányos helyzetű gyerekeket tanító szaktanár. A csoportalakítás legtöbbször úgy történik, hogy a két szomszédos pad mögött ülők alkotnak egy-egy csoportot, így létszámuk általában 4 fő, de sosem haladja meg a 6 főt. A valamikor Zsolnai programot használó tanárnőnél, az egyes csoportok tagjait az azonos tudás, ill. képességek kötétték össze.

Projektmunka eredményként születnek az iskolai Toldi előadások, iskolai újságok. A kis létszámú osztályokban előfordul a legősibb oktatási módszer, amit a mai gyerekek is nagyon

<sup>18</sup> Kerber Zoltán: *A tantárgyak helyzetéről készített felmérés tanulságai az általános iskolák felső tagozatában.* <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kerdoives-tobbek-tanitas.html> 4. ábra elemzésénél

<sup>19</sup> Falus Iván: *Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek.* 254. o. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.

<sup>20</sup> Uo. 250. o.

kedvelnek, ez a szabad beszélgetés.<sup>21</sup> Emellett valamennyi tanár törekszik arra is, hogy beszéltesse a tanítványait.

Két iskolába is a napokban tört be a magyarórákra a számítógépes technika. Az egyik helyen (Szent Erzsébet Gimnázium) laptopot, projektort kap csaknem mindegyik tanterem, a másikba (Babits Mihály Általános Iskola) a használt tankönyv multimédiás programcsomagja is eljutott. Nagy áttörést még ez nem jelent, mert mindkét esetben a tankönyv szövegei, képei kerülnek a kivetítőre, így ezek az eszközök valójában a táblán történő vázlatírást váltják föl egy újabb technikával.

A tanárok egy része úgy érzi, hogy a módszerek kavalkádjá provokálja őket, és ki kell dolgozniuk, hogy melyik módszer hogyan alkalmazható az irodalomórán úgy, hogy az még irodalomóra maradjon, és az irodalmi szöveg se tűnjön semmivé, ill. az egyes módszerek használata se váljon öncélúvá.

Az általános iskolában tanító magyartanárok egy másik jelenségre is felhívták a figyelmemet: nem illik a gyerekek körében otthon tanulni, így szükségesek az ősi sulykoló ismétlő kérdések, hogy a gyerekek az órán megtanulják a lényegét. (Esztergomban az a gyakorlat, hogy az általános iskola felső tagozatán már csak a „maradék” tanul. A szorgalmas, jó eszű és ambiciózus szülők gyermekei a nyolc-, ill. hatosztályos gimnáziumokban tanulnak tovább.)

Többen kiemelték az interjúban, hogy igyekeznek a gyerekek saját gondolatait, ötleteit is elfogadni, azaz a hagyományos irodalomtanítás helyett befogadóközpontú, sőt gyerekközpontú irodalomoktatást szeretnének követni. Ennek bizonyítékát is láthattam az órák nagy részében. A tankönyveket az életrajzok ismertetésére használják, a műelemzések során a tanárok a legtöbbször igyekeznek végighallgatni a tanulók saját véleményét: „*Rád vagyok kíváncsi, nem Jenő bácsira!*” – hangzott el az egyik magyarórán többször is.

A tanórai vázlat készült frontális munkával, diktálás alapján, de interaktívan is. Az órák felén elmaradt a vázlatírás, de ahol volt, ott kulcsszavaktól kezdve hosszú mondatokból is állhatott. Sőt néhány (D1, D3, Sz1, Sz2) esetben a szaktanárnak az is fontos, derült ki az interjú közben, hogy a vázlat olyan bő és logikus legyen, hogy tudjanak a gyerekek tanulni belőle, így kiváltják az otthoni tankönyvhasználatot.

Szlovákiában a felső tagozat irodalomtanítására a 9. osztályban írt monitorvizsgálat, ill. az attól való félelem, nyomja rá a bélyegét. A magyar anyanyelvű gyerekeknek a tudását

---

<sup>21</sup> Ennek a keretében sokféle témát érinthetnek, és saját kérdéseik is lehetnek. Így előfordult a túlkoros cigánygyerekeket tanító Szent Imre Általános Iskolában, hogy egy szerelmes vers kapcsán az alábbi kérdést szegeződött a magyartanárhoz: *Ha menstruál az asszony, akkor is teherbe ejthetem?*

felméri magyarból és szlovákból egyaránt, és szlovákból ugyanazt a dolgot írnak, mint a szlovák anyanyelvű gyerekek.

A párkányi tanárok úgy gondolják, hogy módszertani szempontból elmaradtak az anyaországi kollégáktól: „*de azért ragad ránk innen-onnan új dolog is*” – mentegetődztek<sup>22</sup>. Megemlítették, hogy továbbképzéseken hallottak már a kooperatív, ill. projektoktatásról. Büszkén szóba hozták a náluk megvalósuló differenciált oktatást: a gyengébbekkel és tehetséges gyerekekkel is különórászámban tudnak dolgozni.

## G. Az irodalomtanárok kapcsolata a drámapedagógiával

A drámapedagógiáról mindenki hallott továbbképzéseken, dráma szakos kollégáktól. Mindenki kíváncsi lenne rá, de többen (elsősorban a párkányi kollégák) a helyét csak szakkörön tudják elképzelni a *heti 2X 45 perc* szorítása miatt. Néhányan inkább a nyelvtanórán alkalmazzák, ott sikeresen tudják használni a szabályjátékokat, ill. a kommunikáció központú nyelvtanoktatás esetén a szerepbe lépő szituációs feladatokat.

Összességében az mondható, hogy a tananyag mennyisége, idő- és helyhiány mind olyan hátráltató ok, ami nehezíti a tanárok szerint a drámapedagógia alkalmazását. Ebből következik, hogy bár valamennyien hallottak róla, a tanárok egyharmada tanulta<sup>23</sup> is, de alkalmazni csak töredékük alkalmazza,<sup>24</sup> és gyakran akkor is a cél a motiváció, a koncentráció elérése az óra elején, a későbbiekben pedig az olvasottak illusztrálása - valódi drámapedagógiai helyzetbe, vagyis önálló döntési helyzetbe csak nagyon ritkán kerülnek a gyerekek irodalomórán. Gyakori a dramatizálás és a drámapedagógia fogalmának összemosása is: például előfordul, hogy a szerep szerinti felolvasást vagy a gyermekszínjátást is drámapedagógiának tartják.

A drámapedagógiával kapcsolatban kapott adatok hasonlóak Falus Iván által publikált adatokkal miszerint: a pedagógusok 95 %-a hallott már a játék, szerepjáték, szimuláció módszeréről, és 73 %-a alkalmazza is.<sup>25</sup> (Az általam látott órák tükrében az a hipotézisem, hogy nem minden órán, és csak az egyes órák 10-15 %-ában.)

<sup>22</sup> A drámapedagógia szlovákiai helyzetéről tudósít L'ubica Bekéniova, az eperjesi módszertani és pedagógiai központ munkatársa, a Kútbanézó legfrissebb számában: Kútbanézók 18. sz. 2011. 57-62. o. E dolgozat III/B rész 6. fejezetében e cikk alapján mutatom be a szlovákiai drámapedagógiát.

<sup>23</sup> Különböző mélységben: 2 éves drámapedagógiai képzésben: 3 tanár, 120 órás drámapedagógiai képzésben: 1 tanár, 4 tanár pedig rövidebb, hosszabb továbbképzésen ismerkedett a drámapedagógiával.

<sup>24</sup> Lásd *A tanórák empirikus kutatása* fejezetén belül *Drámapedagógiai eszközök a tanórán* című fejezetet.

<sup>25</sup> Falus Iván: *Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek*. 237. o. In: Golnhöfer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.

Általános vélemény, hogy a kicsiknél (5.- 6. osztály) könnyebben alkalmazható, mint a nagyobbaknál. Egyrészt a gyerekek aktivitása, játékos kedve csökken, ill. a tananyag is nő, és a gyerekirodalomhoz is tartozó művek (népmesék, mondák, *János vitéz*, *Toldi*) helyett a felnőtt irodalom kerül terítékre – Jókai, Mikszáth, nyugatosok.

A korszerű tanulásszervezési formák jóval több előkészítést igényelnek, ill. nehezen férnek be az irodalomtanítás szélességelvű tananyaga által diktált folyamatos rohanásba. Ennek ellenére szükség lenne rájuk, mert a korszerű kompetenciafejlesztéshez ezek a formák feltétlenül szükségesek lennének. A tanári szemléletváltást a felülről jövő támogatás is ösztönözhetné, a továbbképzések során a tanárokból tudatosítani kellene az adekvát és szabad módszerhasználat lehetőségét.

## VII. Az esztergomi irodalomórák empirikus kutatása

### A. A tanórák aktometriai vizsgálata

#### 1. Elméleti háttér

„Miközben politikai, szakmai viharok folynak immár egy jó évtizede, nagyon hézagos képünk van arról, hogy a tanórák szintjén mi folyik”- írja Kerber Zoltán.<sup>26</sup> Egyetértve vele, 26 óralátogatást hajtottam végre, melynek során szükségem volt olyan módszerre, ami segítségével a kutatásom egzakt tárgyává is tudtam tenni ezeket a végignézett órákat.

„A tanóra vizsgálata különösen idő-, és ezért pénzigényes kutatási irány, különösen, ha az általánosításhoz szükséges mennyiségű adathoz akar hozzájutni a kutató. Másrészt a tanóra olyan komplex egység, amelyet ha elemekre bontunk, pontosan a jelenség egyediségében feltáruló lényeg marad láthatatlan. Ráadásul a tanóra nem is valami önmagában megálló és vizsgálható jelenség, hanem mindig része még komplexebb folyamatoknak: a tanítási témának, a tantárgyi órák sorozatának vagy a tanuló oldaláról az iskolai tapasztalatok összességének.”<sup>27</sup>- írja Knausz Imre. Vele egyetértve mégis célul tűztam ki az irodalomórák aktometriai vizsgálatát, ugyanis az órák szerkezetét, alapelemeit is szerettem volna górcső alá venni, ill. az irodalomórák összehasonlítására és tipizálására is alkalmasnak találtam ezt az eszközt.

Az aktometriai vizsgálat kidolgozása Mérei Ferenchez köthető, aki 1945 őszén óvodások társas viselkedését vizsgálta, majd évtizedekkel később újra felelevenítette ezt a technikát, ezúttal az Országos Ideg- és Elmegyógyászati Intézetben szervezett ún. terápiás közösségi nagycsoportokban folyó munka megfigyelése, rögzítése és tipizálása volt a cél. Ez a szituáció közelebb áll a tanóra megfigyeléséhez, hiszen itt is van egy centrális szerepet játszó személy – a terapeuta -, akinek a viselkedése a vizsgálat fókuszát alkotja.<sup>28</sup>

Az aktometriai kutatás lényege: „a teljes történetet regisztrálni, azt aktusegységekre bontani, ezeket formalizálni és kvantifikálni.”<sup>29</sup> – foglalja össze Mérei Ferenc. Knausz Imre

---

<sup>26</sup>Kerber Zoltán: *A tantárgyak helyzetéről készített felmérés tanulságai az általános iskolák felső tagozatában.* <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kerdoives-tobbek-tanitas.html>.

<sup>27</sup>Knausz Imre: *A történelemóra vizsgálata aktometriai módszerekkel.* Miskolci Pedagógus., 29. szám, 2004. okt. 60. o.

<sup>28</sup>Uo. 62. o.

<sup>29</sup>Mérei Ferenc: *Társ és csoport. Tanulmányok a genetikus szociálpszichológia köréből.* Akadémiai Kiadó, Bp., 1989. 97. o.

történelemórák megfigyeléséhez finomította ezt a módszert: „Adott egy társas történet, amelyet tudományos megfigyelés tárgyává teszünk a következő lépésekben:

1. regisztrálás, azaz az események jegyzőkönyvezése,
2. aktusegységekre bontás, azaz a folyamatos történeteken belül elkülöníthető megnyilvánuláselemeket azonosítunk,
3. formalizálás, azaz az egyes megnyilvánulásokat típusukba soroljuk, és a továbbiakban ezek csak mint típusuk reprezentánsai jönnek szóba,
4. kvantifikálás, azaz az egyes megnyilvánulástípusok gyakoriságának statisztikai vizsgálata.”<sup>30</sup>

A kutatás során a jegyzőkönyvezést egyidejűleg végeztem az órák megtekintésével. Arra figyeltem, hogy minél több mozzanatot rögzítsek az óra időszerkezetének függvényében. Az egyes megnyilvánulásokat négy szempontból kategorizáltam: ki a megnyilvánuló, a megnyilvánulásnak mi a funkciója, tartalma, mi vagy ki az információforrás. Ezeket hűen átvettem Knausz Imre kutatásából, de az egyes tényezőkhöz sokat változtattam a két tantárgy közötti jelentős különbségek miatt. Knausz Imre a történelemórák elemzésénél használta a fenti módszert, így először az általa kidolgozott aktusegységeket kellett az irodalomórákhoz igazítanom: oksági összefüggések helyett szövegfeldolgozást, történeti értékelés helyett érzelmeket, történeti elbeszélés folytatása, anticipáció helyett memoritert kerestem. Ezenkívül nem vettem át a négyjegyű kódolást sem, amely nagyon mutatósnak tűnt (például: 2402: tényekre vonatkozó tanulói kérdés vagy 0116: térképen alapuló, oksági összefüggésre vonatkozó tanári magyarázat), de számomra megoldhatatlannak tűnt a kódolása, a feldolgozása. Az én táblázatomban<sup>31</sup> az egyes tényező kódszáma mellett csak az időtartam alapján mért<sup>32</sup> százalékos megoszlás szerepel.

Az adatok feldolgozása közben is változtattam a kategóriákon, ugyanis volt olyan tényező, amivel nem találkoztam az órákon, és volt olyan, amelyre én nem gondoltam előre, de a gyakorlatban rábukkantam. Így például a tartalom kategóriánál utólag írtam be a légző gyakorlatokat, és kihagytam az Off-topicot, a tárgytól teljesen független tartalom elnevezésű tényezőt, ugyanis mivel előre bejelentkeztem valamennyi órára, mind a gyerekek, mind a pedagógusok az irodalomóra eredeti célkitűzésére koncentráltak.

Nehéz feladat volt az egyes egyedi történetek tipizálása, valójában minden bejegyzést

---

<sup>30</sup> Knausz Imre: *A történelemóra vizsgálata aktometriai módszerekkel*. Miskolci Pedagógus, 29. szám, 2004. okt. 62. o.

<sup>31</sup> Az elkészült excel-táblázat megtalálható a 7. számú mellékletben.

<sup>32</sup> Vagyis a tanóra 45 percét tekintetem 100 százaléknak, és az egyes tényezők időtartamát jelöltem a tanóra százalékában.

jegyzettel kellett volna ellátnom, de így sosem jutottam volna el a statisztikai elemzéshez, ill. az összefüggések megfogalmazásához.

Nem akartam beleesni abba a hibába, hogy az általam kialakított sémák előzetes elvárásaimat, pedagógiai filozófiámat tükrözzék, így egyetlen kategória sem tartalmaz drámapedagógiai vonatkozásokat, azt külön vizsgáltam. De ennek ellenére tisztában vagyok azzal, hogy mind a megfigyelés, mind az értelmezés során saját szubjektumomon teljesen nem tudtam felülemelkedni, és más kutató más kategóriák meghatározásával más eredményeket talált volna.

Az első kategória - A megnyilvánuló -, azt vizsgálja, milyen arányban és milyen formában – egyedül, párban, csoportban - jut szóhoz a tanuló az órán a tanárhoz képest. Az is fontos lehet, hogy tanári felszólításra, kérdésre, feladatra reagál a tanuló, vagy ő is beviheti spontán ötletét, tudását, kíváncsiságát a tanórába. Itt csak azokat a megnyilvánulásokat vizsgáltam, amelyek nyíltan az óra részévé váltak, vagyis amelyek mindenki számára felfoghatók voltak. Külön kutatás tárgya lehetne a gyerekek órai morgása, hozzáfűzése, halk „beszólása”. (Például nem tudom, hogy hallotta-e a tanár úr egy hetedikes osztálynak tartott órán, hogy miközben ő az öregek tiszteletéről beszélt, és arról, hogy karácsony közeledtével még nagyobb gondot kell fordítanunk az idősekkel tartott kapcsolataink ápolására, egy diákjának mondatát: *„Igen, meglátogatjuk a nagyszülőket, hogy hazavigyük a kapott ajándékokat.”*) Az órákon előfordulhat az is, hogy az osztály egy egységként nyilvánul meg – például leírja a táblán lévő vázlatot, videót néz. Tehát a következő tényezőket vizsgáltam:

#### A megnyilvánuló

0	Tanár
1	Tanuló
2	A tanuló spontán, nem a tanár által kezdeményezett megnyilvánulása
3	Osztály
4	Csoportmunka vagy páros munka

A második kategória a megnyilvánulás funkciójára irányul az alábbi tényezőkkel:

#### Funkció

0	Információközlés
1	Magyarázat
2	Vázlatkészítés, lényegkiemelés szóban
3	Vázlatkészítés. Lényegkiemelés a tábla/projektor használatával
4	Feladatadás, kérdés, válasz



5	Teljesítményértékelés, motiválás
6	Szemléltetés
7	A rend fenntartása, fegyelmezés, adminisztráció

Az információközlés és a magyarázat között a különbség annyi, mint a pusztá közlés és a megértés aktív előmozdítása közt. A vázlatkészítés elvileg lehet monologikus, mint az információközlés és a magyarázat, de ma már többnyire dialogikus, vagyis párhuzamosan folyik a feladatadás, kérdés, válasz aktusával.

A vizsgálat készítése közben rá kellett jönnöm, hogy az egyszerű arányszámok nem tudják jelölni a tanítás valódi minőségét, ami például sokban múlik a kérdések produktív, reprodukív voltán, ill. azon, hogyan viszonyul a szaktanár a tanulói válaszok színességéhez.

Az egyik iskola magyaróráin tapasztalt tanulói könyvbemutatót nem a szemléltetésnél jelöltem, hanem a negyedik kategóriában információforrásként.

A harmadik kategória a megnyilvánulás tartalmát kísérel meg kategorizálni, itt teljesen el kellett térnem Knausz Imre által kidolgozott formától, megpróbáltam az irodalomórák tartalmát konkrét tényezőkre bontani.

## Tartalom

0	Ismeretek közlése, visszakérdezése: korstílusra, életrajzra, történelmi háttérre vonatkozó adatok
1	Szövegfeldolgozás elmélete: műnemek, műfajok, költői eszközök, szövegértelmezés módjai
2	Szövegfeldolgozás gyakorlatban
3	Memoriter
4	Analógiák a jelennel, a tömegkultúrával, a személyes történetekkel
5	Erkölcsei kérdések
6	Érzelmek
7	Légző gyakorlatok
8	A munka megszervezésére irányuló megnyilvánulás

A legnagyobb problémát az erkölcsi kérdések és az érzelmek okozták.<sup>33</sup> Ezekről magyarórán beszélni kell, vagy mintát mutatni, vagy átélni? És melyik esetet dokumentáljam? A tanárnőnek az a mondata, hogy egymás véleményezését mindig a pozitívval kell kezdeni -

<sup>33</sup> Karácsony közeledtével egy fiatal tanár az öregek tiszteletéről tartott patetikus szónoklatot, ami túl direktnek tűnt számomra, és magánemberként elég nagy szépszissel hallgattam végig. De be kell vallanom, hogy szavai mégis elindítottak bennem valamit: az órát követő hétfőgén én is soron kívül meglátogattam szüleimet.

ismeretközlés vagy erkölcs? Végül is a táblázatban csak a direkt, verbalizált erkölcsi útmutatást, ill. a különböző érzelmek konkrét megnevezését, tisztázását igyekeztem jelölni.

A negyedik kategória arra kérdez rá, milyen információforrásból származik az éppen szóban forgó tudáselem. Hanganyag, videó fontos lehetne, de mivel nem találkoztam vele kihagytam a táblázatból.

#### Információforrás

0	Tanár
1	Tanuló
2	Tankönyv, munkafüzet
3	Mű tanári felolvasásban
4	Mű tanulói felolvasásban, ill. felmondásban
5	Térkép
6	Kép, tárgy
7	Számítógépes prezentáció
8	Elolvasott könyv tanulói bemutatásban

Általában gyakorlóórákat láttam, így igen sok volt a tanulói információforrás, egy konkrét óra esetén elérte a 60%-ot is. Azt nem jelöltem, pedig fontos volna, de tartottam attól, hogy nem tudom pontosan jelölni, melyik a tanártól előzőleg megtanult tudás, melyik a tanártól, iskolától független tudás. (Úgy véltem, ez történt, amikor egy fiútanuló lelkesen magyarázta a tanárnőnek a lovagi párviadal harcneveit, ill. a középkori hajótípusokat.)

Tankönyv-, munkafüzethasználat nem volt domináns az órákon, de ezekből mindig a tanulók olvastak föl. Az irodalmi szöveget, ha régies volt a szövege, a tanár olvasta föl. Ha regényfeldolgozásról volt szó (*A kőszívű ember fiai* – egy órán a 26 közül) a szöveg szószerinti idézése elmaradt, a mű elemzése tanulói válaszok alapján történt, amely csökkentette a 3. (Mű tanári felolvasásban) és 4. (Mű tanulói felolvasásban, ill. felmondásban) tényező jelenlétét az első (Tanuló) tényező javára.

Egyszer előfordult egy archaikus felolvasói módszer: a verset versszakonként előbb a tanár, majd kórusban az egész osztály olvasta föl – szubjektív véleményem szerint ezáltal a vers kifejező ereje élvezhetetlenné, sőt komikussá vált.

Kép, tárgy használatára ritkán került sor, konkrétan:

- mesefigurákat ábrázoló képek (melyek a mesehősök párbeszédírást célzó feladatot vezették be, és ebben az esetben bár a szövegfeldolgozásnál jelöltem, de

ténylegesen szövegalkotás történt – ez volt erre az egyetlen példa a 26 órán -, majd az elkészült szövegek tanulói felolvasása zajlott),

- néhány kép Arany Jánosról (melyek az életrajz ismertetését egészítették ki),
- gyerekrajzok a *Toldi* egyes jeleneteiről (az eseményváznak átismétlésére használták).

Számítógépes prezentációra egyszer került sor, a diákon a tankönyv szövegét lehetett vázlatpontokba szedve felfedezni, így új információkhoz nem jutottak a gyerekek, bár a tanár felszabadult a táblai vázlatírás nyújtól. Egy másik esetben is majdnem sor került tanulói prezentációra: a tanár úr lefoglalta a szükséges eszközöket, de azok órára még sem jutottak el, az egyik („számítógép-őrült”) tanuló mutatta volna be házi olvasmányként a *Gavallérokat*. Valószínűleg néhány hónap múlva növekedni fog a prezentációk száma, az előbbi iskola egy pályázaton nyert technikai eszközöket, másutt pedig a tanárok most kezdenek ismerkedni a digitális táblával, ill. az irodalomtankönyvhöz kapott digitális segédanyaggal.

## 2. Az aktometria felmérés eredményei

A meglátogatott tanórák száma az egyes osztályok szerint a következő:

<b>Osztályok</b>	<b>Meglátogatott órák száma</b>
5. osztály	3
6. osztály	10
7. osztály	7
8. osztály	6

Sajnos az órarendek szorítása miatt a meglátogatott órák nem oszlanak el arányosan az egyes osztályok között, ezért finomabb, az egyes évfolyamokra vonatkozó vizsgálatokra nem terjedhetett ki a kutatómunkám.

Munkám első tanulsága: minden óra egyedi, és rengeteg kiegészítést igényelne hű rögzítése. A másik tanulság: nagy különbségek vannak az egyes tanórák közt, módszerben, tartalomban egyaránt. A 31 vizsgált tényező közül csak az alábbi elemek szerepeltek valamennyi órán:

- tanári, tanulói megnyilvánulás;
- kérdés-válasz;

- ismeretek: életrajzi, korrajzi adatokra vonatkozó, ill. a szövegfeldolgozás elméleti fogalmaira;
- tanár és a tanuló mint információforrás.

A többi tényező esetén nagy a szórás, így a matematikai átlag számok valójában egyik órát sem jellemzik. Az alábbi tényezők terén az eltérés az egyes órák közt minimum 45 %-os:

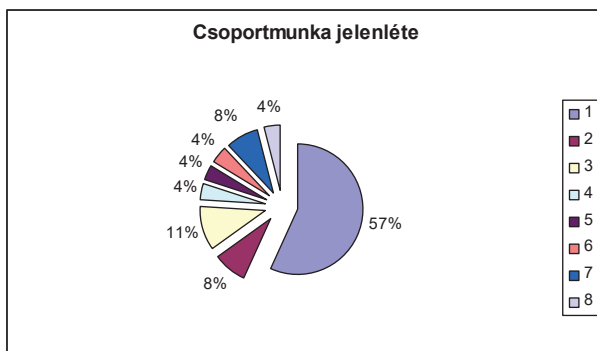
<b>Tényező megnevezése</b>	<b>Az egyes órák arányában a maximum és minimum értékek</b>
Tanár mint megnyilvánuló	60-10
Tanuló mint megnyilvánuló	60-10
Csoportmunka	70-10
Információközlés	45-0
Vázlatírás táblánál	45-0
Kérdés-válasz	75-20
Ismeretek közlése, visszakérdezése: korstílusra, életrajzra, történelmi háttérre vonatkozó adatok	75-5
Szövegfeldolgozás gyakorlatban	80-0
Memoriter	65-0
Erkölcsei kérdések	60-0
Tanár mint információforrás	70-10
Tanuló mint információforrás	60-10
Tankönyv, munkafüzet mint információforrás	45-0
Mű tanári felolvasásban	50-0
Mű tanulói felolvasásban, ill. felmondásban	60-0

Tehát vannak olyan órák, ahol a táblára írt vázlat az órának 45 %-át kitölti, de van olyan óra, ahol egyáltalán nincs vázlatírás, van olyan, ahol az óra 80 %-át a szövegfeldolgozás tölti ki, de van olyan irodalomóra, ahová nem jut el irodalmi szöveg, se tanári, se tanulói felolvasásban.

A frontális munka dominanciája mellett ott van a csoportmunka dominanciája is egyes órákon Esztergom különböző iskoláiban, ugyanis az általam látogatott órákon, ha volt csoportmunka, akkor az óra elsősorban erre épült.

A csoportmunka konkrét jelenléte a 26 látogatott órán a következő:

	Csoportmunka százalékos aránya a teljes óra függvényében	Az órák száma	Aránya az összes óra arányában
1	0	15	57 %
2	10	2	8 %
3	20	3	11 %
4	30	1	4 %
5	50	1	4 %
6	60	1	4 %
7	65	2	8 %
8	70	1	4 %



A táblázatból és a diagramból kitűnik, hogy az órák több mint felében nincs egyáltalán csoportmunka, az órák 23 %-ában a csoportmunka az adott tanóra legföljebb 30 %-ára terjed ki, és az órák 20 %-ában a csoportmunka jelenléte 50-70 % közötti. Az általam gyűjtött adatokból tehát hasonló következtetés vonható le, mint amit Gordon Győri János vont le a saját 2005-ös adatai alapján, azaz „a csoportmunka mind a mai napig csak háttérszerephez jut a magyartanításban – és a tanár a megszokott dominanciájáról nehezen mond le.”<sup>34</sup>

Ha az általam kapott adatokat összehasonlítom Kerber Zoltán 2003-as adataival is,<sup>35</sup> akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a tanári magyarázat és a frontális osztálymunka sokkal gyakoribb még ma is hét év elteltével, mint a diákok aktivitására építő, tanári előkészítést

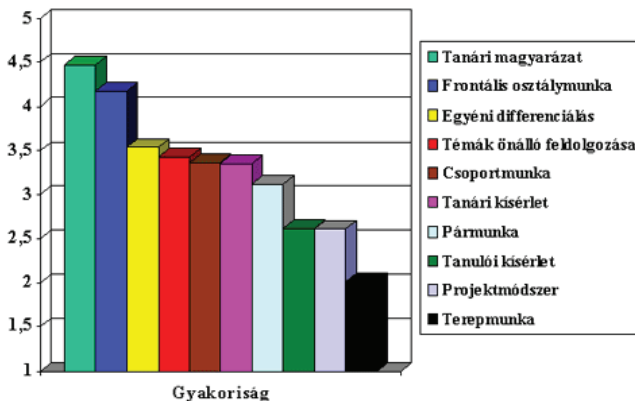
<sup>34</sup> Gordon Győri János: *Magyartanítás gyakorlatban*. 2009. jún. 17.

<http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/magyartanitas>. Letöltés: 2011. 10. 24. 8. 10.

<sup>35</sup> Kerber Zoltán: *A tantárgyak helyzetéről készített felmérés tanulságai az általános iskolák felső tagozatában*. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kerdoives-tobbek-tanitas.html> 4. ábra

igénylő munkaformák, pedig általuk az oktatás a jelenlegi feltételek mellett is sokkal hatékonyabb lehetne.

## Tanulásszervezési módok



Kerber Zoltán által publikált, OKI PTK obszervációs kutatása, 2003.

(A grafikon által bemutatott tanulásszervezési módok közül a témák önálló feldolgozására, tanári, tanulói kísérletre, pármunkára, projekt módszerre, terepmunkára – példát sem láttam.)

Van olyan óra, tanári gyakorlat, ahol a memoriter az állandó elem, van, ahol a léggö gyakorlat, van, ahol a tanulói könyvbemutató. A legtöbb memoritert, ill. léggö gyakorlatot, annál a tanárnőnél találtam, aki minden évben két gyermekszínházi produkciót is létre hoz. A folyamatos könyvbemutatói gyakorlatra az egyik gimnáziumban találtam: az óra első öt percét szánják erre, és az az alapelv, hogy bármilyen egyéni olvasmányt bemutathatnak a tanulók, legyen az akár ismeretterjesztő, akár mai ifjúsági irodalomhoz tartozó mű.

Az alábbi táblázatok mutatják, hogy a fenti tartalmak az irodalomórák csak kisebb hányadát érintik, egy-egy tanár, egy-egy iskola gyakorlatát jellemzik.

Memoriter százalékos aránya a teljes óra függvényében	Az órák száma	Aránya az összes óra arányában
0	14	54 %
5	5	18 %
10	2	8 %
20	1	4 %
35	2	8 %

55	1	4 %
65	1	4 %

Légző gyakorlatok százalékos aránya a teljes óra függvényében	Az órák száma	Aránya az összes óra arányában
0	21	81 %
5	3	11 %
30	2	8 %

Tanulói könyvajánlás százalékos aránya a teljes óra függvényében	Az órák száma	Aránya az összes óra arányában
0	23	88 %
5	1	4 %
10	2	8 %

Összegezve: a memoriter az irodalomórák csaknem felében jelen van, a légző gyakorlat az órák 19 %-ában, a tanulói könyvajánlás azonban csak az órák 12 %-ának a szerves része. Ez az utóbbi adat szemben áll a tanári önelvárással, az órákat tartó tanárokkal készített interjúk visszatérő és domináns eleme volt az olvasás megszerettetése.

A legkevesebb, átlagosan 5 % alatti, azaz 2,25 perc alatti, a jelenlétük az irodalomórákon az alábbi tényezőknek:

- Teljesítményértékelés, motiválás
- Szemléltetés
- A rend fenntartása, fegyelmezés, adminisztráció
- Analógiák a jelennel, a tömegkultúrával, a személyes történetekkel
- Érzelmek
- Légző gyakorlatok
- A munka megszervezésére irányuló megnyilvánulás
- Térkép
- Kép, tárgy
- Számítógépes prezentáció
- Elolvasott könyv tanulói bemutatásban

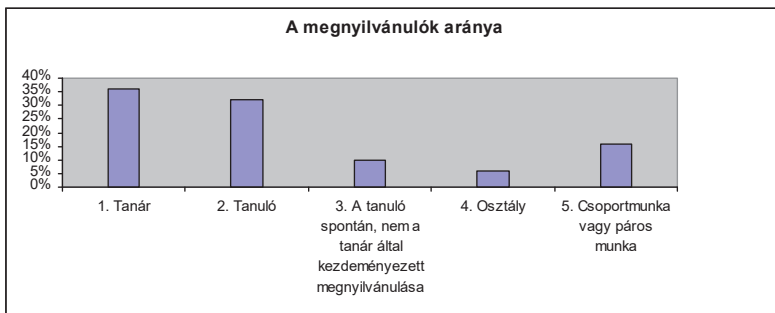
A fentiek alapján az alábbi jelenségek szembetűnőek: az irodalomtanárok felhagytak a szemléltetéssel - nem használnak térképeket, képeket, tárgyakat, a számítógépes prezentációra<sup>36</sup> is csak egyszer láttam példát; az interjúk tanúsága szerint a tanároknak fontosak az érzelmek, az etikai kérdések, de ez a látott órákon nem tükröződik - 5 % alattiak az érzelmek, a jelennel, a személyessel való analógiák, és az erkölcsi kérdések 8 %-ot tesznek ki átlagosan a látott órák valóságában. Ez utóbbi esetben, ha a két rendhagyó órát (65 %-ot, ill. 50 % -ot értek el az erkölcsi kérdések) nem számoljuk, az átlag már csak 4 % lenne – az egyik esetben a karácsonyi szünet előtti utolsó óra az öregek tiszteletéről szólt, a másik óra esetén a tanárnő, aki egyben lelkes is, egy szavát nem betartó gyereknek tartott erkölcsi prédikációt a bizalom elvesztéséről és a lelkiismeret furdalásáról.

### A megnyilvánuló szempontjából az alábbi eredmények születtek:

<b>A megnyilvánuló</b>	<b>Megnyilvánulások összege</b>	<b>Legmagasabb érték</b>	<b>Legalacsonyabb érték</b>	<b>Megnyilvánulások %-os aránya az összes megnyilvánulás arányában</b>
1. Tanár	935	60	10	36 %
2. Tanuló	830	60	10	32 %
3. A tanuló spontán, nem a tanár által kezdeményezett megnyilvánulása	240	40	0	10 %
4. Osztály	175	35	0	6 %
5. Csoportmunka vagy páros munka	420	70	0	16 %

<sup>36</sup> Bár ezek száma már a közel jövőben emelkedni fog.





Ha az adatokat összevetjük Knausz Imre kutatásaival,<sup>37</sup> amely szerint az általa vizsgált történelemórákon a megnyilvánulások 69,9%-a tanártól származott, azt láthatjuk, hogy az irodalomórák dialogikusabbak a történelemóráknál. Valószínűleg ez általában is igaz lehet az irodalomórákra, de az általam látott órákra mindenképp igaz. A tanulói megnyilvánulás (32 %) csak 4 %-kal kevesebb, mint a tanári (36%), és ha hozzáadjuk a spontán tanulói megnyilvánulásokat (10 %), az osztályt mint megnyilvánulót (6 %) és a csoportmunkát (16 %), akkor az összes tanulói megnyilvánulás (64 %) jelentősen megelőzi a tanárét.

Az osztály egy egységként való megnyilvánulása nem jelentős. A csoportmunka, amely nemcsak megnyilvánulási forma, hanem oktatási stratégia is, meglehetősen előbb írtam. A tanuló spontán, nem a tanár által kezdeményezett megnyilvánulásának eloszlása nem volt egyenletes az egyes órákon, bizonyos tanítási stílusokhoz, tanárokhöz kötődött – ez látható az alábbi táblázatban is:

A tanuló spontán, nem a tanár által kezdeményezett megnyilvánulás százalékos aránya az egész óra függvényében	Az órák száma	Aránya az összes óra arányában
0	2	8 %
5	10	38 %
10	9	34 %
15	4	16 %
40	1	4 %

<sup>37</sup> Knausz Imre: *A történelemóra vizsgálata aktometriai módszerekkel*. Miskolci Pedagógus. 29. szám, 2004. okt. 66. o.

Knausz Imre felmérése szerint a történelemórákon az összes megnyilvánulásnak mindössze 3,7 %-a volt spontán tanulói kezdeményezés,<sup>38</sup> ennél a számnál sokkal magasabb az általam irodalomórákon megfigyelt arány – 10 %, vagyis egy átlagos irodalomórán 4 és fél percben fordul elő a tanulói kezdeményezés, ami azonban nincs összhangban az irodalomtanítás újabb koncepciójával az élményközpontú, befogadóra koncentráló irodalomtanítási stratégiával.

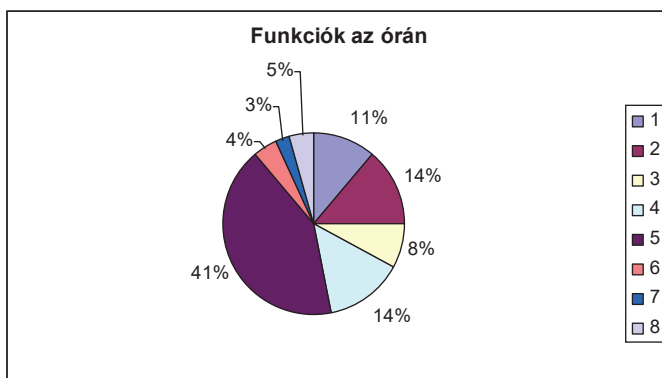
Nagyon nagy a legmagasabb és legalacsonyabb érték közt a különbség néhány esetben: az osztály megnyilvánulása esetén még csak 35 %-os, de a csoportmunka esetén már 70 %-os. Van olyan óra, ahol egyáltalán nincs spontán tanulói megnyilvánulás, ami bizonyos tanárok tanítási stílusának, koncepciójának kísérő jegye. De nincs olyan óra, ahol nem lenne tanári vagy tanulói megnyilvánulás. Vagyis a monologikus jelleg eltűnt az irodalomóráról, a tanulók minimum 10 %-ban szót kapnak, de akár 60 %-ban is lehetnek az óra szószólói. Valószínűleg változna, pontosabbá válna ez az arány, ha egy-egy osztály irodalomóráját egy tanéven át tudnám követni, ugyanis a látott órák többségében gyakorló, összefoglaló órák voltak (feltételezem, hogy gyakran épp a látogatásomnak köszönhetően), új anyag esetén részben visszatérhet a tanár monologikus szerepköre.

### Funkció szerint az alábbi eredmények születtek:

Funkció	Az egyes funkciók összege	Legmagasabb érték	Legalacsonyabb érték	Az egyes funkciók %-os aránya az összes funkció arányában
1. Információközlés	295	45	0	11 %
2. Magyarázat	355	25	0	14 %
3. Vázlatkészítés, lényegkiemelés szóban	205	25	0	8 %
4. Vázlatkészítés. Lényegkiemelés a tábla/projektor	345	45	0	14 %

<sup>38</sup> Uo.

használatával				
5. Feladatadás, kérdés, válasz	1100	75	20	42 %
6.Teljesítményértékelés, motiválás	110	10	0	4 %
7. Szemléltetés	65	20	0	2,5 %
8. A rend fenntartása, fegyelmezés, adminisztráció	125	10	0	4,5 %



Az órák gerincét a kérdés-válasz (5. tényező) adja, ez is alátámasztja a dialogikus jelleget. A vázlatkészítés mind szóban (3. tényező), mind írásban (4. tényező) a táblánál az esetek 85 %-ában a tanár és a tanuló közös munkájának eredménye. Szerencsés, hogy a magyarázat (2. tényező) aránya megelőzi az ismeretközlést (1. tényező). A rend fenntartása, fegyelmezés, adminisztráció (8. tényező) alacsony aránya köszönhető annak is, hogy az óra résztvevői érzékelték, hogy egy megfigyelő is jelen van. A szemléltetés (7. tényező) 2,5 %-os, vagyis egy átlagos óra 97,5 %-ban nincs semmilyen szemléltetés, azaz a vizualitás világában élő gyerekeket szóval és írással próbálja lekötni napjaink iskolája. A tanulókra ható motiváció, teljesítményértékelés (6. tényező) átlagosan az óra 4 %-át teszi ki. Biztos vagyok benne, hogy a 10-15 éves korosztály több közvetlen visszajelzést igényelne.

Funkció szerint egy tényezőnek van kihagyhatatlan szerepe – ez a kérdés-válasz. Minimális előfordulásuk is 20 %-os, de elérheti akár a 75 %-ot is. A többi elem hiányának számadatai a következők:

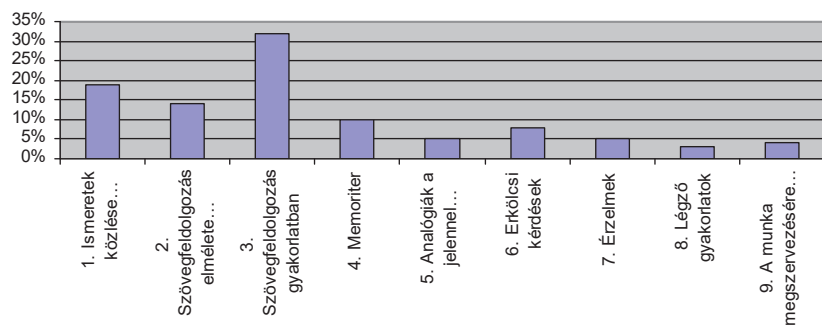
<b>Funkció</b>	<b>Azoknak az óráknak a száma, ahol az adott funkció nem szerepelt</b>
1. Információközlés	1
2. Magyarázat	2
3. Vázlatkészítés, lényegkiemelés szóban	4
4. Vázlatkészítés. Lényegkiemelés a tábla/projektor használatával	12
6. Teljesítményértékelés, motiválás	8
7. Szemléltetés	20
8. A rend fenntartása, fegyelmezés, adminisztráció	4

A táblázatból kitűnik, hogy az ismeretközlés, magyarázat, lényegkiemelés szóban vagy írásban az órák jelentős többségében domináns elem, a szemléltetés pedig a 26 óra közül csak hat órán fordult elő.

**Az óra tartalma szerint az alábbi eredmények születtek:**

<b>Tartalom tényezői</b>	<b>Az egyes tartalmak összege</b>	<b>Legmagasabb érték</b>	<b>Legalacsonyabb érték</b>	<b>Az egyes tartalmak %-os aránya az összes tartalom arányában</b>
1. Ismeretek közlése, visszakérdezése: korstílusra, életrajzra,	490	75	5	19%

történelmi háttérre vonatköző adatok				
2. Szövegfeldolgozás elmélete: műfajok, költői eszközök, szövegértelmezés módjai	365	45	5	14%
3. Szövegfeldolgozás gyakorlatban	840	80	0	32%
4. Memoriter	255	65	0	10%
5. Analógiák a jelennel, a tömegkultúrával, a személyes történetekkel	130	20	0	5%
6. Erkölcsi kérdések	210	60	0	8%
7. Érzelmek	135	20	0	5%
8. Légző gyakorlatok	75	30	0	3%
9. A munka megszervezésére irányuló megnyilvánulás	100	15	0	4%



Tartalom szempontjából a legalapvetőbb tényezője az irodalomórának a konkrét szöveggel való munka, de a 32 %-os átlagos részvétel azt is mutatja, hogy átlagosan csak az órák egyharmadát tölti ki. De van olyan irodalomóra is, amelyen egyáltalán nincs szövegértelmezés (egy óra esetén, további 3-3 óra esetén 5 - 10 % volt a szöveggel való munkálkodás aránya), maximális jelenlét esetén pedig az óra 80 %-át tette ki (két óra esetén). Ez is ellentmond az interjúkban kapott eredményekkel, ahol a mű, a szövegértelmezés, az irodalomtanítás visszatérő kulcsszavává vált.

Ismeretek közlése, visszakérdezése megelőzi 5 %-kal a szövegfeldolgozás elméletét, és e két tényező nélkül nem is volt óra. De az átlagos óra 10 %-át kitevő memoriter nélkül, az 5 %-ot kitevő analógiák nélkül, a 8 %-ot kitevő erkölcsi kérdések (6. tényező) nélkül, az 5 %-ot kitevő érzelmek (7. tényező) nélkül és a 3 %-ot kitevő légző gyakorlatok (8. tényező) nélkül zajlik le az órák

- memoriter esetében 54 %-a,
- analógiák esetében 48 %-a
- erkölcsi kérdések esetében 44 %-a
- érzelmek esetében 36 %-a
- légző gyakorlatok esetében 81 %-a.

Ha a tartalom szempontjából az átlagos óra elemeit csoportosítjuk Kerber Zoltán kategóriái<sup>39</sup> szerint:

Hagyományos irodalomtanítás	Műközpontú, modern irodalomtanítás	Képességfejlesztő és befogadóközpontú, posztmodern irodalomtanítás
Ismeretek közlése, visszakérdezése: korstílusra, életrajzra, történelmi háttérre vonatkozó adatok – 19 %	Szövegfeldolgozás gyakorlatban – 32 %	Analógiák a jelennel, a tömegkultúrával, a személyes történetekkel - 5 %
Szövegfeldolgozás elmélete: műfajok, költői eszközök, szövegértelmezés		Erkölcsi kérdések – 8 %

<sup>39</sup> Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*. ÚPSZ 2002. október, 51. o.

módjai – 14 %		
4. Memoriter – 10 %		Érzelmek – 5 %
		Légző gyakorlatok – 3 %

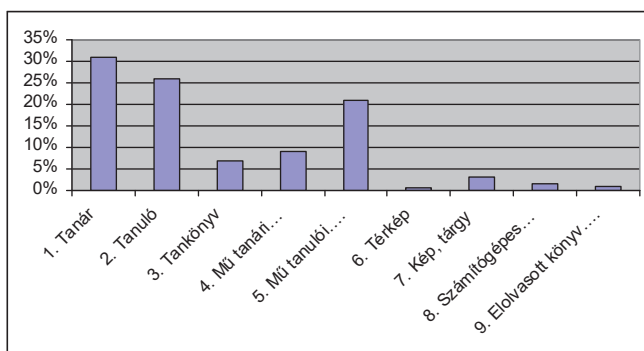
Akkor azt mutatják a százalékos eredmények, hogy Esztergomban még a hagyományos és modern irodalomtanítási elemek vannak túlsúlyban.

Hagyományos irodalomtanítás %-os megoszlása	Műközpontú, modern irodalomtanítás %-os megoszlása	Képességfejlesztő és befogadóközpontú, posztmodern irodalomtanítás %-os megoszlása
43	32	21

**Információforrás szerint az alábbi eredmények születtek:**

Információforrás	Az egyes információforrások összege	Legmagasabb érték	Legalacsonyabb érték	Az egyes információforrások %-os aránya az összes információforrás arányában
1. Tanár	800	70	10	31%
2. Tanuló	680	60	10	26%
3. Tankönyv, munkafüzet	170	45	0	7%
4. Mű tanári felolvasásban	245	50	0	9%
5. Mű tanulói felolvasásban, ill.	550	60	0	21%

felmondásban				
6. Térkép	15	10	0	0,5%
7. Kép, tárgy	80	30	0	3%
8. Számítógépes prezentáció	35	35	0	1,50%
9. Elolvasott könyv tanulói bemutatásban	25	10	0	1%



Két információforrás alapja a látott irodalomóráknak – a tanár, ill. a tanuló, az előbbi 5 %-kal előzi meg az utóbbit. Gyakori, átlagosan 21 %-os, a művek tanulói felolvasása, ez átlagosan 12 %-kal magasabb, mint a mű tanári felolvasása, de van olyan óra, amikor mindkét elmarad – a tanulói felolvasás 3 órán, a tanári felolvasás 14 órán. A tankönyv, amely nem az irodalmi szöveggel azonos, jelenléte nem volt domináns, négy tényező is megelőzi 7 %-os jelenlétét. Gordon Győri János 2005-ös adatai alapján a tankönyvet elsősorban házi feladat-feladásra használják. A tanárok „feltűnően magas százalékban elutasították a tankönyvi szöveg segítségül hívását. Vagyis a tankönyv egyáltalán nem tud segíteni a tanárnak az órán kialakuló bonyolultabb értelmezési és fogalomértési kérdésekben”<sup>40</sup> - állítja kutatási eredményei alapján.

<sup>40</sup> Gordon Győri János: *Magyartanítás gyakorlatban*. 2009. jún. 17.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/magyartanitas>. Letöltés: 2011. 10. 24. 8. 10.



A szemléltetés hiányáról már szó volt: térképet két esetben használtak, egyszer az óra 5 %-ában, máskor 10 %-ában. (Túr folyót keresték meg *A Tisza* tanítása kapcsán.) Kép, tárgy használata átlagosan 3 %-os volt, de a látott 26 óra közül csak háromban történt meg, számítógépes prezentációra egy órán láttam példát. A tanulói könyvbemutatásnak egy iskola négy látogatott órája közül háromban lehettem tanúja - időtartama egyszer két perc volt, kétszer pedig 5-5 perc.

Kerber Zoltán által elemzett 2003-as felmérés szerint a tanárok mintegy 10-15 %-a használ elég gyakran számítógépet, a prezentációkészítés átlaga a magyartanárok közt 0,6 %. <sup>41</sup> Ezek az elkeserítően alacsony számok sokat változtak az elmúlt évek során, a kutatásomban a prezentáció jelenléte a tanórán elérte az 1,5 átlagos százalékot. És azt hiszem, hogy joggal feltételezhetem, bár nem kérdeztem rá a kutatás közben, hogy azóta változtak a magyartanárok internetfelhasználási szokásai, és már több, mint 5,8 %-uk használja gyakran az internetet, ill. több mint 20,8 %-uk<sup>42</sup> használ szövegszerkesztő programot. Valószínűleg a jövőben még inkább erősödik és általánossá válik a magyartanárok számítógéphasználata.

Az aktometria felmérés abban segíthet a tanároknak, hogy a számadatok hálójába beletekintve, mintegy tükörbe nézve, az egyes tanár megláthatja tanításának szerkezeti vázát, és eldöntheti, hogy órája részegységeinek aránya egybeesnek-e szándékaival, tanári hitvallásával.

Fontosnak tartom azt jelezni, hogy az aktometria legfejlettebb formájában sem alkalmas arra, hogy általa megállapítsuk, ki a jó tanár, ki a rossz tanár, ennek mérésére ez az eljárás eleve alkalmatlan. Bármelyik korszerűnek tartott tanítási stratégiát, módszert is lehet színvonalatlanul használni, és kulcskérdés a konkrét módszer illeszkedése a tananyaghoz, ill. az adott tanulói csoporthoz.

Réthy		Befogadás	Önaktivitás
Endréné	tanulmányában táblázat formájában is rögzíti a tanítással kapcsolatos fő	<b>Célfelfogás</b>	tananyagközpontú
		<b>Céltartalom</b>	ismeretek elsajátíttatása intellektualizáló
		<b>Szabályozottság</b>	közvetlenül irányított
		<b>Kapcsolat</b>	tanári feladat primátusa
		<b>Tanulásszervezés</b>	azonos kínálat
		<b>Attribúció</b>	külső, statikus
			személyiségközpontú
			gondolkodásfejlesztés sokoldalúan önfejlesztő
			közvetetten irányított
			megértő, kölcsönkapcsolatra figyelő
			tanulók szükséglete szerinti
			belső és külső, dinamikus

<sup>41</sup> Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai*. 16. o. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepfoku-Kerber-magyar>

<sup>42</sup> Uo.

felfogások dimenzióit.<sup>43</sup>

A pedagógusok körében végzett 2001-es kutatásának eredménye a következő: „Befogadást, átadást, vezetést, s ezzel párhuzamosan a tananyag-központúságot, intellektualizációt, valamint az interaktivitás helyett a tanárközpontúságot hangsúlyozza az interjúalanyok jelentősebb csoportja.”<sup>44</sup> Kerber Zoltán 2004-ben írja a 2002/3 –as országos obszervációs felmérés tapasztalatai alapján: „... a pedagógusok évtizedes rutinból tanítanak, nehezen tudnak kilépni a tananyag szorításából, és a tantárgyat ért legnagyobb kihívásokra nem találták meg az adekvát cselekvési, tanítási, módszertani formákat. A tantárgy megítélése a diákok körében fokozatosan romlik. A magyar nyelv és irodalom tantárgy korszerűsítése elodázhatatlan.”<sup>45</sup> Esztergomban a szaktanárok, a szülők és a gyerekek megítélése alapján átlagosan a középmezőnybe helyezik el az irodalmat a tantárgyak rangsorában. Ez egybecseng Kerber Zoltán kutatási eredményeivel.

Hasonló eredményeket hozott Gordon Győri János 2005-ös kutatása, miszerint tanári bevallás alapján a magyarázat, a megbeszélés, beszélgetés és az egyéni munka a leggyakoribb. „A frontális, tanárközpontú, az osztály egészét egy érdeklődés- és tudásbeli entitásnak tekintő munkaformák uralják a magyarórai tevékenységet, ill. az egyének szegregált tevékenységére irányuló munka dominál még”<sup>46</sup> – összegzi eredményeit a kutató.

Az elmúlt 6 évben a tantárgy új alapokról történő újragondolása nem történt meg, de a vizsgálatom részeredményei bizonyos, előbbieken hosszasan tárgyalt, elméletben és gyakorlatban is jelentkező elmozdulásokat mindenképpen jeleznek.

A látott órákon a megnyilvánulók tekintetében, ha a spontán tanulói megnyilatkozást is számoljuk, akkor a 42 %-os tanulói megnyilatkozás áll szemben a 36 %-os tanári megnyilatkozással. A tanári szabályozottsággal párhuzamos a csoportmunka megítélése, ami mindenképp az önaktivitást ösztönzi – ennek aránya a látott órák arányában 16 %-os. Ugyanígy az önaktivitás előre törését jelzi a funkcióvizsgálat is: az órák 42 %-a kérdésre-válaszra épül. (A helyzet bonyolultságát tükrözi, hogy a kérdve kifejtést Nahalka István saját rendszerében nem a képességfejlesztéshez, nem a személyiségfejlesztéshez, nem a konstruktív pedagógiához, hanem az ismeretek átadásához teszi.<sup>47</sup>)

---

<sup>43</sup> Réthy Endréné: *Pedagógusok a tanításról*. 67. o. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.

<sup>44</sup> Uo. 82. o.

<sup>45</sup> Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai*. 13. o. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepfoku-Kerber-magyar>

<sup>46</sup> Gordon Győri János: *Magyartanítás gyakorlatban*. 2009. jún. 17. <http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/magyartanitas>. Letöltés: 2011. 10. 24. 8. 10.

<sup>47</sup> Nahalka István: *Az oktatás célja*. 116. o. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.

Ha az interjúkat összehasonlítjuk a látott órák mikroszerkezetével, akkor ellentmondást a tartalmi kérdésekben láthatunk. A szövegértésről, olvasásról hangsúlyosan esett szó az interjúkban, azonban az órák 40 %-ában nincs irodalmi szöveg se tanári, se tanulói felolvasásban; az interjúk alapján a képességfejlesztés mellett a személyiségfejlesztés áll leginkább a tanárok célkitűzései közt. Ezzel szemben a látott órákon a jelennel való analógiák 5 %-ban, erkölcsi kérdések 8 %-ban, érzelmek 5 %-ban jelentek meg – vagyis egy átlagos órán 2-4 perc jut a fentiekre.

A 2003-as<sup>48</sup> és a 2005-ös<sup>49</sup> felmérés által feltárt helyzet sokban megegyező, az elmúlt 6 évben csak kisebb elmozdulás érzékelhető az általam gyűjtött adatok tükrében. Sajnos az iskola világának ez a piciny elmozdulása nincs arányban a világ, és benne az információáramlás és az irodalom napjainkban érzékelhető gyors változásával.

## B. A drámapedagógia jelenléte az iskolákban

### 1. Drámaóra az egyes iskolákban

Vizsgáltam, hogy tanítják-e az adott iskolában a dráma és tánc tantárgyat, és ha igen, milyen tematikával.

A következő táblázat bemutatja a drámaórák meglétét, ill. hiányát iskolánként:

Az iskola neve	Drámaórák helye, óraszama
1. Ady Endre Magyar Tannyelvű Alapiskola – Párkány (Szlovákia)	Nincs.
2. Babits Mihály Általános Iskola	6. osztályban fél éven át heti egy óra
3. Dobó Katalin Gimnázium	5. osztályban heti egy óra
4. József Attila Általános Iskola	Nincs.
5. Mindszenty József Általános Iskola	5. osztályban kéthetente 1 óra
6. PPKE VJK Gyakorló Iskolája	Nincs.

<sup>48</sup> Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai.* <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepfoku-Kerber-magyar>

<sup>49</sup> Gordon Györi János: *Magyartanítás gyakorlatban.* 2009. jún. 17. <http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/magyartanitas>. Letöltés: 2011. 10. 24. 8. 10.

7. Szent Erzsébet Gimnázium	Nincs.
8. Szent Imre Általános Iskola	Nincs. (Helyette néptánc, ill. korrepetálás.)

A József Attila Általános Iskolában a mostani tanévben szüntették meg a drámapedagógiát, addig a felső tagozat valamennyi évfolyamán szabadon lehetett választani fakultációként, párhuzamosan még vizuális nevelés és zeneoktatás is folyt. Az új igazgató égisze alatt angolt, matematikát, testnevelést lehet az előbbi művészeti tárgyak helyett választani, az indoklás szerint - a szülői igényeknek ez jobban megfelel.

Ahol van drámaóra, ott azt mindenesetben képzett pedagógus tartja, valamennyien az Apor Vilmos Katolikus Főiskola kétéves képzését végezték el. A drámatanár két esetben azonos a magyartanárral, egy esetben néptáncos.

Gyermekszínjátéssal intenzíven két iskola (Mindszenty József Általános Iskola, PPKE VJK Gyakorló Iskolája) szakköre foglalkozik, ők évente egy-két bemutató előadással örvendeztetik meg iskolájukat. A párkányi alapiskolának van irodalmi színpada, és havi rendszerességgel tekintik meg a komáromi Jókai Színház előadásait.

A meglévő drámaórák tematikája a képességfejlesztő, ill. ön-és társismereti szabályjátékokon kezdve a szituációs játékokon, drámai konvenciókon át eljut az életjátékokig, ill. irodalmi alkotások drámás feldolgozásáig. A gyakorlatban általában a hangsúly a szabályjátékokon, az ön- és társismereti és a szituációs játékokon van. Szívesen jelenítenek meg a gyerekek tanult meséket, állítják bíróság elé Toldit, János vitézt. Óraösszevonás esetén a tanítási drámára is van lehetőség, de általában erre már ritkán kerül sor.

Van úgy, hogy az iskolának saját színpadterme van, de más esetben az ebédlő ad helyet a drámaórának. A tanároknak a legnagyobb nehézséget az okozza, hogy osztatlan csoportokkal kell foglalkozniuk – gyakran közel 40 gyerekekkel. Az irodalmi témák miatt kapcsolatban állnak a magyartanárokkal, az életjátékok miatt az osztályfőnökökkel, akik egy-egy drámaóra-látogatásnak köszönhetően mélyebben is megismerhetik a tanítványaikat.

## 2. Dramatikus tevékenységek az irodalomórán

Feltételezésem szerint több dramatikus eszközt láttam a hospitálások során, mint amennyi általában betüremkedik az irodalomórákra. Érdekes módon a három drámaszakos magyartanár

közül egyikőjük órája sem volt gazdag drámapedagógiai eszközökben, sőt az egyik óra (D1)<sup>50</sup> teljesen mentes volt a drámától – *Himnusz*t elemezték, közösen hozták létre a vázlatot, az eredményt a tanár nő a táblán rögzítette. (Ennek ellenére nekem ez az óra tetszett a legjobban a látott 26 óra között, fantasztikus intenzivítású együttműködésben fejtették meg a tanulók a *Himnusz* egyes sorait.) A másik drámatanár sem akarta felmutatni az irodalomórán a drámapedagógia teljes fegyvertárát – csak a figyelem megteremtésére használt egy szabályjátékot (D2)<sup>51</sup>. A harmadik drámapedagógiai végzettségű magyartanár óráján egy esős napról kellett egy naplóbejegyzést írni (M). Gazdagabb, színesebb eszközhasználatot láttam azonban azoknak a kollégáknak az óráján, akik a drámapedagógiát csak néhány órás továbbképzésen, ill. autodidakta módon sajátíthatták el : P1, P2, Gy1, Gy2, J. A. 1., B2, A5, A6, A7.

Ha számszerűen szeretném kimutatni a dramatikus tevékenységek jelenlétét a látott órákon, azt kell kijelentenem, hogy az órák teljes időtartamának (26×45 perc) 15 %-át tették ki. De a látott órák felében egyáltalán nem volt drámapedagógiai eszköz, 35 %-ukban az egyes órák 10 %-át tették ki – egy-egy A típusú szabályjáték formájában, de az órák maradék 15 %-ában (ez konkrétan három órát jelent) már szerepbe lépéssel, azaz B típusú dramatikus játékkal telt el az óra nagy része. A megértésben történő változást megcélzó D típusú tanítási dráma nem tűnt fel az irodalomórákon, de a szerepbe lépés mélyítésére való törekvésre utalt egy – egy pillanat.

Egyetértve az egyik adatközlőm megfogalmazásával: bármit meg lehet tanítani drámapedagógiai eszközökkel, csak idő kell hozzá. Idő a tananyagban, és idő a tanárnak, hogy legyen energiája megtervezni, előkészíteni a dramatikus tevékenységre épülő feldolgozást, legyen ereje újabb és újabb ötletek megvalósítására. Sajnos az idő hiányzik a legjobban: az irodalom tananyaga beláthatatlan mind hosszúságában (őskortól napjainkig), mind szélességében – ki dőlhet hátra nyugodtan azzal a tudattal, hogy valóban megtanította Shakespeare-t, Petőfit vagy a nyugatosokat. A magyartanár saját belső ideje is véges, általában osztatlan osztályok tanulóit kell megtanítania olvasni, írni, beszélni. Energiáinak nagy részét a tanulók írásbeli feladatainak ellenőrzése veszi el<sup>52</sup> (és az irodalom dolgozatok javításánál nem

---

<sup>50</sup> Az iskola, ill. a tanóra kódja, amely szerepel az aktometriai felmérés konkrét adatait tartalmazó 7. számú mellékletben.

<sup>51</sup> A drámapedagógiai eszköz konkrét megnevezését lásd lejjebb.

<sup>52</sup> Véleményemet alátámasztja Gordon Győri János 2005-ös állapotokat feltáró kutatása, miszerint a legtöbb idejét a magyartanároknak a tanulói munkák olvasása és értékelése, a tanórákra való felkészülés, a tanulói tesztek, dolgozatok összeállítása, értékelése viszi el. Töredék idő jut a szakirodalom olvasására, szakmai továbbképzésre és a tanórai háttéranyagok készítésére. (Gordon Győri János: *Magyartanítás gyakorlatban*. 2009. jún. 17. <http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargvak-kozotti/magyartanitas>. Letöltés: 2011. 10. 24. 8. 10.

elég a végeredményt keresni, hanem minden vesszőnek formailag is, és tartalmilag is ellenőrizni kell a helyét). Egy túlterhelt tanár életösztöne is azt súgja, hogy a legegyszerűbb, leginkább kitaposott úton haladjon – mind ez a dramatikus eszközök használata ellen szól.

### **A talált dramatikus tevékenységek listája és funkciói a következők:**

#### **1. Szabályjátékok szerepbe lépés nélkül:**

- taps visszatapsolása (D2) – figyelem összpontosítás
- szabad asszociáció: Mi jut az eszedbe a hajnal szóra? (Sz4) – hangulat megteremtése, motiváció, cél: *Körúti hajnal* tanítása
- koncentrációs feladat: egy mondóka mozdulatokkal kísért elmondása (Gy3) – figyelem összpontosítás
- naplórészlet írás (M) – hangulat megteremtése, motiváció, cél: *Tisza* tanítása

#### **2. Irodalmi alakok szerepbe való belépés:**

- párbeszédírás (A1): meseszereplők (királyfi – boszorka, királyfi – aranyhal) bőrébe bújva meseformulák használatával
- arcjáték (a walesi urak), némajáték (Edward király megőrülése) (P1)
- állókép, némajáték (*Kőműves Kelemen* története)(Gy1)
- térmeghatározás, szerepbe lépés, hangaláfestés (*Búvár Kund* alapján) (Gy1)
- jelenetek (*A walesi bárdokból*) (Gy2)
- pletyka Nagyfaluban (Toldi családról), szerepbe lépés (Toldi György összeszedje az öröket) (JA1)
- riportkészítés Toldi és a cseh vitéz párviadalának szemtanúival (A7)
- némajáték *Toldi* egyes jelenetei alapján (A 5)
- Te vagy Jónás, mit tennél a helyében? – fogalmazásírás (A 6)

#### **3. Korstílus, életrajz, műfaj tanítását segítő szerepjáték:**

- galériatulajdonos: milyen elismerő szavakkal áruul egy romantikus képet? (P2)
- Arany János szerepbe való belépés (életrajz rögzítése)(B2)
- érzelmeket kifejező, szituációra épülő jelenetek (szerelem kezdete, vége, magány, kudarc - a népdal tanításának bevezetése)(B2)

A látott drámapedagógiai eszközök közt volt olyan, ami csak illusztráció (pl. némajáték Toldi egyes jelenetei alapján), van olyan, ami a tanultakat kívánja összegezni (pl. mit mond a

galériatulajdonos, hogy eladjon egy romantikus képet), de van olyan is, ami már nemcsak reprodukálást, hanem valódi kreativitást követel (pl. pletyka a Toldi családról, riportkészítés Toldi és a cseh vitéz párviadalának szemtanúival.) Természetesen a gyerekek kreativitása mélyítheti az egyszerűbb feladatokat is.

A cseh vitéz és Toldi párviadalának drámapedagógiai eszközökkel való tanítását épp Párkányban láthattam, amikor a gyerekek számára Toldit és a magyarokat káromló cseh vitéz alakja többletjelentést kaphatott, ahol a tanárnő bölcsen magát a káromlást tette górcső alá. Ő ötlete volt a párviadal szemtanúival készített riportkészítés is, amelyben a gyerekek szinte lubickoltak örömeikben, hiszen megmutathatták jártasságukat a médiában, ill. a meginterjúvoltak szabadon válaszolhattak arra a kérdésre, miért Toldinak szurkoltak, miért volt nekik ellenszenves a cseh vitéz.

A dramatikus tevékenységek helye rendszerint az óra végén volt, ha jutott rá idő. Általában párhuzamosan használták a hagyományos módszerekkel – pl. a váltó tartalomfelmondással – azok szerepét nem váltotta ki, pedig megtehetné. (Például tartalomfelmondás helyett állóképeket hozhatnának létre a diákok csoportosan, a többiek megfigyelhetnék a másik csoport munkáját, címet is adhatnak e szoborcsoportoknak, végül időrendi sorrendbe rakva az állóképeket a történet váza szó szerint plasztikusan a gyerekek előtt megjelenhet – mindez azonos szerepű, de egyben élményszerűbb és hatékonyabb is lehetne az óra elején elhangzott tartalomfelmondásnál.)

A dramatikus tevékenységgel a tanárok mélyíteni és egyben közelíteni szeretnék a tananyagot a gyerekekhez, ill. a játék energiáját kívánják felhasználni a hatékonyabb tanulásra. Legtöbbször a módszer csoportmunkára épül. Eredményessége, színvonala függ a tanári rutintól, önreflexiótól. Vagyis előszörre nem mindig sikerül, de ha a módszert használó tanár szembenéz a hibákkal és korrigál, és ebben van segítsége (kolléga, szakirodalom, módszertani továbbképzés) akkor egyre jobban közelít kitűzött céljaihoz, ami leginkább az élmény – és gyerekközpontú irodalomoktatás.<sup>53</sup>

### C. Az óralátogatások naplóbejegyzései

A naplóbejegyzések közreadása előtt három megjegyzésem van:

- Hálás szívvel köszönöm valamennyi tanárnak, hogy láthattam, rögzíthettem egy-egy órát.

---

<sup>53</sup> Lásd a dolgozat VI. fejezetét, ahol az interjúkban megfogalmazott tanári hitvallások utalnak erre a célkitűzésre.

- Más szemében meglátja a szálkát, a magáéban a gerendát sem veszi észre – érzésem van kívülálló megfigyelőként.
- Sokat töprengtem, hogy közreadjam-e a bejegyzéseimet egyáltalán, hiszen bizonyos bejegyzések bántóak lehetnek, ha valaki saját magára ráismer. Úgy döntöttem, hogy mégis közreadom őket, hiszen azonosításukat egyedül én tudnám megtenni, de nem teszem. Olyan keveset tudunk arról, mi történik az osztálytermekben – 26 óra tanújaként szeretném megosztani tapasztalataimat. E pillanatképek tanulságosak is lehetnek: mások tetteiből is okulhatunk.

*Ismeretekre való rákérdezés, mélyebb megértetés helyett: az kérdés, hogy ki ette meg a cipőkrémét, de hogy miért – az nem.*

*Bármilyen könyvről beszélhetnek a gyerekek, akár ismeretterjesztő könyvről is. Magas koncentrációjú egymásra figyelés, interaktivitás, tanulói javaslatra változik a vázlat.*

*Definíciótanítás mint memóriajáték: lediktálás, sulykoló ismétlés, közös felolvasás, láncfelolvasás, füzet nélküli felmondás – mind ez a dalról.*

*Kiselőadások Arany életéről. Utána szerephez lépve, Arany Jánusként kellene bemutatkozni, senki sem emlékszik a felolvasott szövegre, még az előadók sem. A verset előbb a tanár olvassa fel, majd kórusban az osztály, érthetatlenné válik a szöveg.*

*Csodaszép be-és kicsengető csengőszó. Egységes dekoráció az egész iskolában.*

*Nyugdíj előtt álló tanárnő, mintha az örökös mindenkori elvárásnak való megfelelésbe öregedett volna bele. Most éppen csoportosításban több drámapedagógiai konvencióval próbálkozik – nem is rosszul.*

*Minden jó: különféle értelmezések, magyartalan mondatok elfogadása - minden „teljesen rendben van.” Valamennyi megoldást felírta a táblára, pl. azt is: a vers az emberekről szól. Frontális kérdések, páros feladat, de egyénenkénti ellenőrzés. Bizonytalanság, szétszórtság, nem lehet érteni, mi a jó, mi a rossz. „Kapot érte ötöt? Persze nyolcat is!” Bizom benne, jobban érti ezt a visszajelzést a gyerek, mint én.*

*Memoriter felmondása: Kőműves Kelemenné nagyon archaikus nyelvjárásban. A tanárnő könyv alapján ellenőrzi. Ha az egész osztály lefelel ebből, akkor folytatják A walesi bárdok felmondásával. Csoportfeladatok: ellenőrzés a tanármóvel, egymás eredményeire nem lehet figyelni, pedig szeretnének, mert az egyik csoportnak érdekes jelenetet kell előadnia.*



*A ballada definíciójának egyes mondatait csak ugyanolyan sorrendben lehet elmondani. Vetélkedő, némajáték a történet egyes jelenetei alapján – a gyerekek szívesen, örömmel dolgoznak.*

*A tanár úr mosolyogva, kedvesen mesél: kicsit a szerzőről, kicsit magáról. Jó hallgatni, mintha mindannyiunk édesapja lenne.*

*Könyvismeret: Liz Kessler: Emily, a sellőlány. A tanárnő rákérdez a könyvészeti adatokra. Ügyes bemutatás, a csattanót nem árulja el az előadó. Két kislány is jelentkezik, hogy szívesen elolvassák a könyvet – kölcsönzik egymásnak.*

*Osztály fele nagyszájú, viselkedészavaros, a másik fele passzív, nincs bevonva az órába. A tanárnő lelkész feleség: „örülök..., bíztam benned..., érzel lelkiismeret-furdalást?” Máshol nyoma sem volt ilyen direkt nevelésnek.*

*„Könyvet bármilyet, de filmet nem lehet bemutatni!”*

*Az osztály egyharmada reagál a tanárnő kérdéseire, másik egyharmad figyel, a maradék egyharmad csak testben van ott. „Nem tudom, tanulták-e történelemből ezt a korszakot... Oké, rendicsek.... Jókai regény olyan, mint egy szappanopera .... X.Y. nem tudja a választ, de ezen nem vagyunk meglepődve.”*

*Az osztály egyharmada van a tanár látókörében. Be se lép fizikailag sem a másik kétharmad közé, nem hagyja el a katedrát. A tanulók létszáma 38. Felteszi a kérdést, nekik mit jelent a hajnal, de csak néhány választ tud meghallgatni.*

*Csak a saját kérdéseire vonatkozó választ hallgatja meg. Néhány tanulónak az egész órán fenn volt a keze, sosem tudtam meg, hogy miért, egyszer sem szólította fel őket a tanárnő. Szörnyen rohan, fantasztikus tempóban írja a vázlatot a táblára. Az óra témája: népdal. Rémült, izgatott az arca, kellemetlen a hangja, mintha harcolna, el kell jutnia a tananyagban addig, amíg tervezte – az interjú alatt széparcúnak, kellemes hangúnak éreztem.*

*„Néhány kérdést szeretnék föltenni ehhez a műhöz kapcsolódva, melyik vers, a régi vagy az új tud több érzelmet kifejezni? A modern tud több érzelmet kifejezni.” A fiatal tanár úr magázza a gyerekeket: „Sanyi magának, mi a véleménye?” Sanyi hetedikes. Rendet nem tud tartani, valamikor meghallgatja a bekiabálást, máskor jelentkezést kér, a katedrát nem hagyja el, ott áll előtte végig. ”Legyenek szívesek még egy picit idefigyelni! Nagyon szeretném, ha idefigyelnének! Hiszen úgy veszem észre, hogy gondolataik azért vannak!”*

*Esztergom „cigány” iskolájában: a gyerekek kapucnis kabátban ülnek, fejükön kapucnival, nem jó a fűtés, egy gyerek tudja az osztályból, hol tartanak történelemből: „II. József, XV. század, 1840.” „Képzeljük el, bemész egy galériába, mi alapján ismered föl a romantikus festményeket?”- kérdezi a tanárnő. „Haha, sose megyek galériába!”- kiabál be az egyik lány.” Egy adott képről csak szavakat tudnak mondani, mondatokat nem. Problémát okozott a csoportmunka: ki írjon, mivel írjon, szólnak-e egymáshoz egyáltalán. Van, aki társaihoz nem szól, de hangosan beszél magában.*

*Fülsértő csengőszó. Sőt kis szünettel, kétszer egymás után szólal meg.*

*Memóriagyakorlat az eddig tanultakból: vázlatírás a táblára, majd letörlik, próbadolgozatot írnak belőle. A padtárs javítja ki, padtársa nem mindenkinek van, a tanárnő ezt nem veszi észre.*

*Nyelvjárásban beszélnek a párkányi gyerekek: „...megmutassa aztat, hogy itet is szeresse..., ...Modernosította Ady az irodalmat... Volt ez a Kis János... Ilyen híres emberek...igazságot döntött Miklósról.” A hatodikosok nem tudják, hogy mit jelentenek az alábbi szavak: nagyvonalú, forszíroz, megalkuvó.*

*Felső tagozaton a szótagoló olvasástól a folyékony, kifejező olvasásig minden szint megtalálható egy-egy osztályban.*

*Énekek éneke kapcsán a gyerekeknek (14-15 évesek) az ellenkező nem bizonyos testrészéről kell dicsérő szavakat írniuk – zavarba is hozza ez a feladat a gyerekeket.*

*Párkányban nagyobb a fegyelem, mint Esztergomban. A felsős tanárnőket tanító néniknek hívják, egymást is becéző alakban szólítják – Jancsika, Marcsika. Nagyobb tisztelettel néznek a tanárookra, de furcsa mód órán lehet rágógumizni, és mintha az ő szemükben nem számítana az tiszteletlenségnek, ha a tanár képébe pukkanasztják ki a rágógumijukat.*

*Gyönyörű, fiatal tanár néni kiképzőtiszt szerepkörben: „Na... Kosztolányi. Vedd elő a könyvedet, füzetedet!” – kezdi el az új anyagot. Majd felolvastatja a gyerekekkel a könyvből az életrajzot. A vázlatot ő diktálja. Teljes mondatokat: „Egyformán maradandót alkotott prózában és lírában is.” A mondatok színvonala: „Egyik regénye külföldön is megjelent.” A vezényszók ellenére: „Gyerünk! Állj! Megállj!” Zűrzavar, bekiabálások, bizonytalanság.*

## VIII. Összefoglalás

### A. A kutatás eredményei: a munkahipotézisek felülvizsgálata

A negyedik fejezetben rögzített hipotézisek a kutatások fényében az alábbi megvilágításba kerültek.

Az első hipotézisem: **A tananyaggal együtt változnak a módszerek is, de ez a változás - a hagyományt (az tanítják, amit nekik tanítottak és úgy) leginkább képviselő - irodalomórán igen lassú** - csak részben bizonyult igaznak. A szaksajtó a legutóbbi 20 évben folyamatosan arról szól, hogy az irodalomtanítás paradigmaváltás előtt áll. Az újítók kulcsszavai - gyerekközpontúság, élményszerűség, interaktivitás. A vizsgálatban résztvevő tanárok az interjúk alapján inkább vannak a változtatások mellett, mint a látott órák alapján. Bizonyításul csak néhány adat az aktometriai felmérésből: az órák 32 %-át tette ki az irodalmi szöveggel folyó munka, irodalmi szöveg az órák 40 %-ában nem hangzik fel sem tanári, sem tanulói felolvasásban, 57 %-ában egyáltalán nincs csoport- vagy páros munka, a tanórák 5 %-ában van szó érzelmekről, erkölcsi kérdésekről. De nem volt tanóra korrajz vagy életrajz, ill. a szövegfeldolgozás elméleti ismeretei nélkül. Ezzel szemben az interjúk kulcsszavai a műközpontúságra, a kompetencia- és személyiségfejlesztésre utaltak.

Ezek az adatok azt jelzik, hogy az esztergomi irodalomtanítás gyakorlata még a modern műközpontú irodalomtanítás paradigmaváltásáig sem jutott el, és az előbb említett posztmodern irodalomoktatásra vonatkozó célok inkább csak a szavakban, mint a tettekben valósulnak meg.

A pedagógiai képzéssel foglalkozó intézmények módszertani felkészítő munkájáról fest nem éppen kedvező képet az az adat, hogy az újabb módszerek használói az idősebb, több mint 10 éve a pályán lévő, pedagógusok. Mindez egyben megerősíti a továbbképzések fontosságát.

Összegzése a feltárt tényeknek a következő: az irodalomtanításban megmutatkozó változásra, változtatásra utaló jelek nem olyan jelentősek, hogy tudjanak reagálni a világ sokkal dinamikusabb, robbanásszerű átalakulására.

A második hipotézisem: **A drámapedagógia ismertsége, használata lassan, de erősödik. Ennek oka a NAT által előírt óraszám és tananyag, ill. a továbbképzések** - igaznak bizonyult, a drámapedagógiáról mindenki hallott elsősorban a továbbképzéseken, sőt három magyartanár két éves drámapedagógiai végzettséggel is rendelkezik. Azonban drámaóra már csak a vizsgált 8 iskola közül háromban van a felső tagozaton féléven át heti egy órában. A drámapedagógia irodalomórákon való jelenlétéről a következő mondható: az irodalomórák 15

%-át tették ki a drámapedagógiai eszközök átlagosan, a látott órák közül 13 órában egyáltalán nem volt drámás eszköz, 10 óra esetén az órák 10 %-át tették ki – egy-egy játék formájában, de az órák maradék 15 %-ában (ez konkrétan három órát jelent) magukra a dramatikus tevékenységekre épült fel az óra.

A harmadik hipotézis: **A drámapedagógia további elterjedése segíthetne az irodalomtanítás tartalmi, módszertani megújulásában** - fellig hipotézis maradt, gyakorlatban megvalósulását csak néhány órán rögzíthettem, de elméleti alapon, ill. magyartanárok vallomásaival alá tudom támasztani az állításomat. Az empirikus kutatás során, ahogy már említettem, csak három valóban drámapedagógiára épülő órát láttam, és akkor is az volt a benyomásom, hogy mind a tanár, mind a tanulók számára nem a mindennapokat idézi a drámapedagógiai eszközökkel élő óra. Újabb kutatással, kontrolcsoportos kísérlettel valószínűleg a hipotézis teljes mértékben igazolható lehetne.

Minden esetre a személyiségfejlesztés az irodalomtanítás egyre inkább felvállalható célja, amit a drámapedagógia mindig is a legfőbb feladatának tekintett. A tanítási dráma mint komplex alkotó és egyben kooperatív tevékenység mindenképp hathatós eszköze lehet a személyiségfejlesztésnek.

A drámapedagógia további terjedésének feltétele az időhiány megoldása lehetne, vagyis változtatni kellene a feszített tempójú tananyagon, ill. a tanári leterheltség mértékén a kreativitás felszabadulásának érdekében.

A negyedik hipotézisem: **A magyartanárok kritikusak a tananyaggal szemben. Újítási ötletek vannak, de egységes álláspontjuk iskolánként (vagyis helyi tantárgy szintjén sem) nem kristályosodott ki még** - a kutatás során kissé eltávolodtam ettől a kutatási iránytól, azaz a tartalmi kérdésekre nem fókuszáltam. A helyzet bonyolultságát azonban érzékelttem: a többség a kortárs irodalom beemelését sürgetné a tananyagba, de néhányan szívesen tanítják a régi magyar irodalmat is, és kedvelik az irodalom kronológiai megközelítését is, sőt találkoztam olyan tanárral is, aki egyenesen elutasítja a kortárs ifjúsági irodalmat. Egy másik iskola ezzel szemben a házi olvasmányok támogatása érdekében bevezette azt a rendszert, ami szerint a magyaróra az egyéni házi olvasmányok bemutatásával kezdődik, és nem csak a kortárs ifjúsági irodalmat, hanem akár az ismeretterjesztő irodalmat is elfogadják a felső tagozaton. Más iskolában ilyen egységes az irodalomtanítására vonatkozó tartalmi, módszertani koncepciót nem találtam.

Az ötödik-hatodik-hetedik hipotézis egyértelműen megdőlt: **5. A szülők gyerekek, tanártársak és maguk az irodalomtanárok mást tekintenek az irodalomoktatás céljának.**

**6. A leggyakoribb célok: ún. klasszikus műveltség, olvasás megszerettetése, szövegértés, etikai útmutatás, magyarságtudat kialakítása, személyiségfejlesztés. 7. Az elvárásbeli különbségekről nem tudnak, vagy legalábbis nem vesznek tudomást az oktatás szereplői.**

A szülői-tanulói-pedagógusi-magyartanári elvárás lényegében egymással harmóniában állva megegyezik a vizsgálat idején hatályos NAT koncepciójával, miszerint a kommunikációs képesség fejlesztése, az olvasás megszerettetése, a szövegértés kulcsfontosságú, tehát jelentős különbség nincs az érintettek közt, bár az lehetséges, hogy erről a véleményegyezésről nem tudnak a szülők, tanulók és pedagógusok.

A pedagógusok és a szülők elvárásai közt árnyalatbeli különbségek vannak - az első két helyezett azonos: olvasás megszerettetése, kommunikációs képesség fejlesztése. A harmadik hely a pedagógusoknál a szövegértés, a szülőknél a műveltség. A gyerekek a kommunikációs képesség fejlesztést tartják a legfontosabbnak, majd a szövegértést. Jelentős különbség köztük és a felnőttek közt az olvasás megítélésében van: ők inkább a műveltséget választják, mint az olvasást - a harmadik helyre tették a műveltséget és a negyedik helyre az olvasást. Ez mindenképpen intő jel a magyartanárok számára: az olvasás megszerettetésére még nagyobb gondot kell fordítani. Ebben segítség lehet egyrészt az eddig pad alatt olvasott kortárs gyermek – és ifjúsági irodalom közös vagy egyéni, megbeszélte olvasmányá emelése, másrészt a klasszikus irodalom interaktív, élményszerű, korszerű, drámapedagógiai módszerekkel való feldolgozása. Azaz a klasszikus művekben megfogalmazott problémák átélése a gyerekek jelenébe – például az apa nélküli egyszülős családokban átélte gondok beemelése a *Toldi* tanításába, ahol központi kérdéssé lehet tenni azt, hogy miért gyűlöli a két testvér ennyire egymást.

Mindenekelőtt el kellene fogadni az irodalomtanításnak új paradigmáját, miszerint az irodalomtanítás feladata elsősorban nem a kor- és szellemtörténet oktatása, hanem a kulcskompetenciák elsajátíttatásán túl olyan szellemi útravaló átadása, ami segíti a gyerekeket élni, önmagukat és világot értelmezni.

Az élményközpontú, befogadóközpontú irodalomtanítás nemcsak interaktivitása miatt tér el a hagyományos irodalomtanítástól, hanem célkitűzésében is, hiszen nem a kanonikus művek általánosan elfogadott interpretációjához akar elvezetni, hanem a saját olvasathoz, amely együtt jár a mű elolvasásával, hiszen a tanuló a saját értelmezéshez nem juthat el, ha csak a tankönyv ismertetését olvassa el. Tehát az elvárásvizsgálatnál dobogós helyezést kapott cél mint az olvasás megszerettetése és az újabb tanítási koncepciók jegyben járnak.

Általános az a jelenség, hogy a klasszikus műveltség elismertsége csökken, helyette praktikusabb célok törnek előre, mint a kommunikációs képesség fejlesztése, olvasás megszerettetése, szövegértés, személyiségfejlesztés. Érdekes módon ezzel a tendenciával a hagyományos humán műveltség alapjait tanító magyar- és történelemtanárok is egyetértenek, sőt élen járnak: a magyartanárok a hét tényező közül csak az utolsó előtte helyre tették a műveltséget, a történelemtanárok pedig az ötödik helyre. Vagyis a kutatásban vizsgált magyartanárok a műveltség elé helyezték az olvasás megszerettetését, a kommunikációs képesség fejlesztését, a szövegértést, a személyiségfejlesztést és az erkölcsi nevelést is.

Be kell látnunk, hogy a klasszikus műveltséghez való eddigi ragaszkodás idő- és energiaigényei folytán a fenti, újabb célok megvalósítását nehezíti. Úgy tűnik az elvárásvizsgálatok alapján, hogy a tantárgy érzékelhető társadalmi presztízsvesztését a paradigmaváltás inkább megállíthatná, mint erősítené – vagyis a változtatás mellett állnak a tanulásban-tanításban érintett csoportok.

Bebizonyosodott a kutatás által az is, hogy a tanári önelvárás céljai az oktatás során használt direkt és indirekt eszközei által eljutnak a tanulókhoz, és felvállalhatók lesznek a számukra is – vagyis annak a tanárnak a tanítványai, aki például mindent megtesz a gyerekek szókincs bővítéséért, ők maguk is fontosnak kezdik tartani a tanáruk célkitűzését.

## B. A dolgozat önértékelése

Gyakorlati szakemberként<sup>54</sup> szinte metamorfózison kellett átmennem a dolgozatírás közben, hiszen el kellett hagynom a szokásos kifejezési stílusomat, gondolkodásomat. Folyamatosan azt éreztem, hogy a tudományosság hiányai kiütköznek dolgozatomban. Hétköznapi a szóhasználatom, leegyszerűsíttem a dolgokat, a személyesség, a szubjektivitás átüt az érzelemmentes objektivitás álarca alól.

Előnye ennek a határátlépésnek az volt, hogy számomra új úton indultam el, magam sem tudtam, mit találok, és mennyire leszek képes tudományos igényű munkát végezni.

Nehézség és könnyebbség is volt az egyben, hogy nem egy leporolt tanulmányt dolgoztam át, hanem a legutóbbi egy év munkájának eredményeit összegeztem.

Újabb problémát jelentett, hogy a nem szüneteltethető kötelezettségeim<sup>55</sup> miatt folyamatos, provokatív impulzusok értek a gyakorlat oldaláról. Ennek pozitív következménye

---

<sup>54</sup> Főiskolai docensként tanítom a huszoneves korosztályt, de tartok drámapedagógiai foglalkozásokat óvodás csoportoknak, oktatok a levelező tagozaton is, így 4-40 év közötti tanítványokkal találkozom rendszeresen.

<sup>55</sup> Anyaság, munkahely.

az volt, hogy nem tudtam sietni a dolgozatírással, így a disszertáció egyéves érési folyamaton ment át, negatívuma pedig, hogy a témában való beletemetkezésre, elmélyedésre, sőt az egészben látásra is alig maradt módom.

Kitűzött céljaimat elvégeztem. Megvizsgáltam, hogy a tanulásban-tanításban érdekelt csoportok, mit tekintenek az irodalomtanítás feladatának. Megvizsgáltam 26 magyarórát aktometriai módszerrel, és vizsgáltam a drámapedagógia jelenlétét az adott iskolákban és az adott 26 magyarórán egyaránt. Az alábbi kérdések természetesen feltehetőek: pontosak-e, mélyre hatoló-e az adatok, és összefüggésben állnak-e egymással?

Az első két kérdésre azt tudom válaszolni, hogy kvantitatív és kvalitatív kutatási módszereket egyaránt használtam. A kapott adatokat megpróbáltam megfelelő módon dokumentálni, táblázatok, grafikonok segítségével elemezni, a mellékletben közölt excel-táblázatok a kutatás részegységeit is tartalmazzák. Természetesen tudom, hogy az elemzéseimet lehetne finomítani, mélyíteni. De időhiányból fakadóan erről lemondtam, attól tartva, hogy az adatok közben elveszítik aktualitásukat.

Az adatnyerés is szélesíthető lehetett volna: egy tanártól több órát is megtekinthettem volna, és nem csak irodalomórára kellett volna bemennem, hanem nyelvtanórára vagy drámaórára is. A dokumentálásnál használhattam volna hangí vagy képeseszközöket, az aktometriai felmérésnél pedig párban egy társkutatóval dolgozhattam volna.

A tények összefüggésével kapcsolatosan csak azt tudom bizonyítani egyértelműen, hogy egy helyről, egy időben és azonos szereplők részvételével nyertem a közölt adatokat.

Dolgozatom a gyakorlat és az elmélet összetartozását hirdeti, az empirikus anyagból eredő tézisalkotás jogosultságát. Arra a kérdésre a választ, hogy tudományos igényű munkám mennyiben emeli meg a gyakorlatban végzett munkám tudatosságának szintjét és minőségét – a jövő adja meg majd.

## IX. Abstract – angol nyelvű összefoglaló

### **The topicality of the subject under investigation**

It is a peculiarity of the study of literature that if the attainment of basic competences – speaking, reading, writing, reading comprehension – is unsuccessful, then schoolwork itself will be impossible. Yet this subject may also help students to socialise since at its core is the development of knowledge of oneself and others, vindication of moral values, and our place in the world. Therefore, this investigation is more than the research of a school subject.

In spite of the above, literature and reading are beginning to be squeezed out of our everyday life. What can the study of literature and its teachers do in the digitalised and virtualised world? I seek an answer to this question, partly in the reality of facts – literature lessons, oral and written questionnaires -, otherwise in writings on the subject recently published by literature and Hungarian teachers.

### **The aim of the research**

I have been interested in the general aims of literature teaching in the course of this investigation, that is why I have prepared an examination of expectations in a quantitative manner:

What is the aim of literature teaching?

I looked for an answer in my home town of Esztergom from some secondary grammar school students, their teachers and parents. I also requested an answer in a qualitative manner to the same question when I interviewed Hungarian teachers in depth to find out their personal expectations and beliefs. As a control, I extended the experiment to question high school teachers who are native Hungarian speakers in Párkány (Sturovo), Slovakia.

When attending lessons in schools I paid most attention to the methods used, whether they were traditional or more modern.

The axioms I use in describing more modern techniques are as follows:

- in questions of content: contemporary literature, inclusion of writings for young people in the curriculum,
- in questions of methodology: reference to past techniques (frontal lecture, teacher's dictation of notes, students' reading aloud from textbooks etc.), as well as the present predominating method of question-explanation, the newer ones based on



cooperation, project, educational drama, multicultural, multimedia, discovery, research strategies.

During my task I decided that I would give reasons why and how the question of developing literature teaching is connected with educational theatre and drama, therefore I researched the incidence of this in schools or during literature lessons.

### **Investigative methods used in the course of research**

The nature of my thesis is empirical and written: I have tried to set out the existing expectations which can be researched in the teaching of literature or its practice. During my research I went to 8 schools, prepared interviews with altogether 26 Hungarian teachers, or attended their lessons. 1534 replies to my questionnaires were received and evaluated from students and adults (parents and teachers).

Research was carried out from October 2010 to January 2011, evaluation lasted until April 2011. In preparation for attending lessons I sent out online questionnaires to all members of the Society of Hungarian Drama Teachers, asking them to indicate on an attached list what sort of things they do or do not consider to be methods of drama – and received back 28 replies. They all considered games with rules, acting a part and conventions of drama to be suitable for educational theatre and drama. According to the poll, the following are those elements which generally do not all form part of educational theatre and drama (of course among others): project work, teacher's lecture, programmed learning, question-and-answer, use of media, studying a play, short lecture by a student, poetry recitation, crossword puzzles, 20 Questions (quiz), riddles. Thus my list was compiled, I think, not on an exact basis but reflecting a certain professional consensus, and so I was able to find out during lessons where and whether they were used at all.

During lesson observation I noted in two ways what I saw (as well as the use of drama): on the one hand I used the actometric method worked out by Ferenc Mérei and Imre Knausz – I made notes minute by minute according to appearance, function, content and information source. A coding system was necessary since I had to categorise the observed material, assemble and arrange it according to its meaning. With the aid of the actometric method I was able to document and impart my research in more detail while attempting to use numerical principles in order to minimize any effect of my preconceptions. On the other hand a diary was kept, this being the most frequently used method in case studies of lesson observation. In this way I made use of more objective notes as well as my subjective impressions, as exemplified by the diary notes in the PhD doctoral thesis of György Mészáros.

Apart from lesson observation, interviews were conducted with some secondary school Hungarian teachers in Esztergom. Each interview began with agreed questions: sex of teacher, higher education, professional development, length of service. They were also asked if they talked about literature using similes or metaphors and how they considered their literature teaching methods. I took the idea from Judit Szivák and Ágnes Vámos as well as the conceptual plan, i.e. „brainstorming” or a spider diagram on which ideas about literature teaching may be marked, from a minimum of 8 to a maximum of 10, and in spaces around them those of greater or lesser weight.

I devised both tasks for the sake of conciseness, order and ease of comparison. Then I submitted inductively the metaphors to an analysis of content: their connection with the subject matter, inner coherence, contradictions and emphasis can be seen in 26 diagrams, or 25 figures of speech (one teacher either was not able or did not want to use metaphors). Returning to another question in relation to their calling as teachers, I asked if it was possible for a teacher of literature to work without using metaphors or illustrations.

They were requested as well to rank the importance to their teaching of factors in the world outside school (parents, children, colleagues), and also their own attitudes to school subjects. It was interesting to find unusual, contradictory results, and in some cases there were answers which differed radically from the teachers' own ranking order. In the breakdown of results it was found that the literature lesson was ranked as being of moderate importance.

Methodologies also became clear during interviews. Often teachers could not identify which methods they used, indicating use of stereotypical methodology. In those cases they were asked to what degree they used the same ways in which they themselves had been taught. I did this according to the statement of Iván Falus in his book stating: „Teachers learned To the same question the majority of their methods from their own former teachers, to a lesser degree they use newer methodology, inservice training and practice, even less pedagogical theory.” The influence of former teachers was especially evident among the younger colleagues.

A recurrent theme among the older teachers was: „You cannot teach today's children using the traditional old methods”.

When asked about the incidence of educational theatre and drama, there was no teacher who had not heard about it; the majority were curious, and some qualified literature teachers had completed a course in the subject. In spite of this, there are as many types of prevalence as there are schools: in some there is a drama lesson, in others not; in some there is an emphasis on folk dancing, in others acting plays.

In the other part of my research, a brief, quantitative investigation (survey using closed or partially closed questions to be answered in 2-3 minutes), I sought the participation of older secondary school children, their willing parents, teachers and head teachers. 1534 completed questionnaires were sent back to me. Identical questions were asked of the children and adults, only in the case of adults I asked about their occupation, and in that of teachers their subject, while expressing them more simply for the children to answer.

By means of the questionnaire I found out the following: the so-called classical acquisition of culture and reading books, moral education, development of oral and written expression, sense of being Hungarian, personal development and ability to understand texts. Participants were able to amplify their answers using other categories.

Those interviews of open questions with literature teachers yielded answers indicating the following: they were able to refer to other factors, such as the opportunity of allowing other participants in lessons (literature teachers, students, parents, colleagues) to examine jointly what their aims were in teaching literature.

### **The results of the research: review of the hypotheses**

I have done everything in my power to avoid distorting aims and objectives in the teaching of literature, characteristics of lesson content and methodology in Hungarian lessons given in Esztergom and Párkány, or the situation of educational theatre and drama there. The resulting answers to the hypotheses stated before the research are the following:

My first hypothesis: **Methods change together with the subject matter, yet this change is very slow in literature lessons and tends to represent the traditional (e.g. the teachers teach material they themselves learnt)**, proved to be only partly true. Over the last 20 years the educational press has continually maintained that literature teaching will undergo a radical change, the key words being child-centred teaching, discovery and interactivity. Those teachers who took part showed generally more favour during interviews to these changes than was evident in their lessons. As evidence, here are some data from the actometric survey: work in progress took up 32% of lessons, in 40% the text was not read out by the teacher or students, in 57% there was no group or pair-work, in 5% there were questions about emotions and morality. But there was no lesson without background information about the period, the writer or theories of interpretation. In contrast, the key words of the interview were personal development, shown in the work of literature, and in the individual.

These data indicate that the teaching of literature in practice in Esztergom has not yet made the radical change, and the previously mentioned aims of postmodern education in literature have been avowed in words but have yet to be put into action.

Teacher training institutions do not set a particularly fine example; the fact is that those who use the newer methods are the older teachers with more than 10 years' experience. All this emphasises the importance of teacher trainers.

My second hypothesis: **the use of educational theatre and drama is proceeding slowly but is increasing. The reason for this is the number of lessons and subject matter prescribed by NAT, and inservice training.** Everyone heard during inservice training about educational theatre and drama in the first instance, indeed three Hungarian teachers had completed a two-year course in the subject. However, of the 8 schools of my observation only in 3 was it offered to older students, 1 lesson every week during 6 months. One can say the following about the incidence of educational theatre and drama in literature lessons: drama methods were used in 15%; in half the lessons observed there were none at all; in 35% of certain lessons they took up 10% - each in the form of a game -; but in 15% of those remaining (basically three) the lesson was built up from drama.

The third hypothesis: **the continuing use of educational theatre and pedagogy would encourage the modernisation of the content and methodology of the teaching of literature;** this remained half a hypothesis, as in practice I was able to record it in only a few lessons, but in principle I can defend my statement after hearing approval from the teachers. In the course of empirical research, as already mentioned, I saw only three lessons built around educational theatre and drama, and even then it was my impression that neither the teacher nor the students were used to it in everyday lessons. With more recent research and using a control group, the hypothesis may be proved completely correct.

The fourth hypothesis: **Hungarian teachers are critical of the subject matter. There are new ideas but these have not crystallised into unanimous attitudes in schools (at any rate not evidenced on the curriculum).** In the course of my investigations I did not pursue this in detail, i.e. did not focus on questions of content. However, I sensed their complications: it would be necessary to include more contemporary literature in the curriculum, but some teachers enjoy teaching the traditional Hungarian literature and also prefer the chronological approach; I even came across teachers who absolutely reject the modern literature for young

people. On the other hand, another school encouraged individual reading at home by introducing the method by which the lesson begins with a presentation of a book read by a student; not only is a work written for the young acceptable also even educational literature. I was not able to find such a unique method of teaching literature in any other secondary school.

The fifth, sixth and seventh hypotheses were a total failure:

- 5. The parents, children, teaching staff and teachers of literature themselves see education in literature in different ways.**
- 6. The most common aims: so-called classical culture, love of reading, reading comprehension, moral guidance, development of knowledge of Hungarian heritage, personal development.**
- 7. Those engaged in education do not know, or at least do not take any notice of, the diversity of expectations.**

The expectations of parents, students, school staff and Hungarian teachers coincide with the NAT concept, according to which the development of communicability, love of reading, reading comprehension are central, that is there is no significant differentiation; it is possible that the parents, students and teachers do not know about this unanimity of opinion.

There are different shades of expectation from teachers and parents – the first two on equal planes: learning to love reading and development of communicability. In third place, the teachers require understanding of the text, parents want culture. Children consider developing communicability to be the most important, followed by understanding of the text. There is a marked difference between them and the adults in judging reading: they prefer to select culture over reading – they placed culture in third and reading in fourth place. This serves at least as a warning to Hungarian teachers that they should pay even more attention to encouraging children to love books. They may be partly helped in this by those modern children who love to read in secret; they can bring into lessons discussion of books written for the young which all have read, as well as teaching classical literature with interactive, personal, contemporary and dramatic methods. This means transferring problems encountered in classical works into the world the children know – for example, those of single-parent families without fathers – e.g. when teaching *Toldi*, where the central question may be: why do the two siblings hate each other so much.

First of all, new paradigms must be accepted for the teaching of literature, according to which the task of the teacher in the first place is not describing the history of the age or the mentality,

but providing emotional food for the students beyond the acquisition of key competences, which will help them to live and to make sense of themselves and their own world.

It is evident that the appreciation of classical culture is decreasing, while instead there are more practical aims such as the development of communicability, encouragement to read books, reading comprehension and personal development. Interestingly, Hungarian and history teachers, who are teaching the humanities in the traditional way, want these first and foremost. Indeed, the Hungarian teachers placed culture in the penultimate position on the list of seven factors, and the history teachers placed it fifth. Those Hungarian teachers under investigation considered encouragement to read books, development of communicability, reading comprehension, personal development and moral education to be more important than culture.

We have to recognise that the time and energy hitherto dedicated to classical culture inhibit the attainment of the newer aims mentioned above. By examining the expectations, it seems that the change of paradigm might put a brake on the loss of social prestige perceptible in the subject, rather than the opposite – that is, both the students and the teachers studied do support it.

It also became apparent during research that the teachers' own aims and objectives, evident directly and indirectly, can also be taken up by their students – at least by those whose teachers, for instance, do what they can to extend the children's vocabulary – so that they themselves begin to value their teachers' aims.

## X. Felhasznált irodalom

- Almási Miklós: *Színházi dramaturgia*. Színháztudományi Intézet, Bp., 1966.
- Arató László: *Problémacentrikus irodalomtanítás a középiskolában*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pazu-Westerman Könyvkiadó, Celldömölk, 1998.
- Arató László: *Törésvonalok és dilemmák*. Mentor, 2001. dec.
- Arató László: *12 tétel a magyartanításról*. Élet és Irodalom, 2003/8. febr. 21.
- Arató László: *A tananyagkiválasztás és elrendezés néhány lehetséges modellje*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Arató László: *Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Arató László: *A populáris regiszter az irodalomtanításban*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Assmann, Jan: *Kulturális emlékezet*. Atlantisz, Bp., 2004.
- Babbie, Earl: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Hatodik átdolgozott kiadás. Balassi Kiadó, Bp., 2002.
- Bábosik István: *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1999.
- Bábosik István: *Neveléstudomány*. Osiris Kiadó, Bp., 2004.
- Bagi – Gál Ferencné: *Drámapedagógia alkalmazása: foglalkozásminták a felső tagozaton*. Pedellus, Debrecen, 2001.
- Bagi – Gál Ferencné: *Drámapedagógia alkalmazása: foglalkozásminták az alsó tagozaton*. Pedellus, Debrecen, 2004.
- Bagdy Emőke – Telkes József: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó 2002.
- Bagdy Emőke – Bognár István – Urbánné Riskó Márta: *Művészetek – Szimbólumok – Terápiák*. Pszichagógosz Bt., Bp., 1995.
- Balázs Ágnes: *Éljünk velük! Alkalmazott drámajátékok a gyógypedagógiai gyakorlatban*. Candy Kiadó, Veszprém, 2003.
- Bánréti Zoltán: *Kommunikálj! Kommunikációs és nyelvi tréningek 14-18 évesek számára*. Korona Kiadó, Bp., 1993.
- Barkó Endre: *A kommunikatív didaktika*. Dinasztia Kiadó, Bp., 1998.
- Bécsy Tamás: *A dráma lételméletéről*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1984.
- Bécsy Tamás: *Mi a dráma?* Akadémiai Kiadó, Bp., 1987.

- Bécsy Tamás: *A dráma esztétikája. A dráma műneme és műfajai*. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1988.
- Benedek László: *Játék és pszichoterápia*. Magyar Pszichiátriai Társaság, Bp., 1992.
- Bíró Sándor – Juhász Sándor (szerk.): *Nonverbális pszichoterápiák*. Magyar Pszichiátriai Társaság, Bp., 1991.
- Benkes Zsuzsa - Petőfi S. János: *A vers és a próza kreatív produktív megközelítéséhez. Alapfeladat-típusok*. Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, Bp., 1993.
- Benkes Zsuzsa- Petőfi S. János: *A vízjel nem tűnik el oly könnyen*. Tinta Könyvkiadó, Bp., 2007.
- Bethlenfalvy Ádám: *Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (2.)*. DPM<sup>56</sup> 29. szám, 2005.
- Boal, Augusto: *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press, London, 1979.
- Boal, Augusto: *Legislative Theatre. Using performance to make politics*. London and New York: Routledge. 1998.
- Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei: Vázlat az irodalomtanítás elméletéhez*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Kiadó, Celldömölk, 1998.
- Bókay Antal: *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Bolton, Gavin: *Egyensúlyozószám*. DPM 4. szám, 1992.
- Bolton, Gavin: *A tanítási dráma és a TIE*. DPM 5. szám, 1993.
- Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993.
- Bolton, Gavin: *Az oktatási dráma és a TIE összehasonlítása*. DPM 8. szám, 1994.
- Bolton, Gavin: *A tanítási dráma újragondolása*. DPM különszám, 1996.
- Brecht Bertold: *Gesammelte Werke*. Suhrkamp in Zusammenarbeit mit Hauptmann, Frankfurt am Main, 1967.
- Brook, Peter: *Az üres tér*. Európa Kiadó, Bp., 1999.
- Buda Béla (szerk.): *Pszichoterápia*. Gondolat Kiadó, Bp., 1981.

---

<sup>56</sup> Drámapedagógiai Magazin: A Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikája 1991-től.



- Buda Béla – László János: *Beszéd a szavak mögött*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp., 1981.
- Buda Béla: *Empátia... a beleélés lélektana*. Ego School Bt., Bp., 1993.
- Budai Katalin: *Kiút a pedagógia hazai drámájából: drámapedagógia*. Magyar Hírlap, 1991. jún. 4.
- Cavallo, Guglielmo – Chartier, Roger (szerk.): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi Kiadó, Bp., 2000.
- Cs. Czachesz Erzsébet: *Ki tud olvasni?* Iskolakultúra 2001/5.
- Davis, David: *Drámajáték, tanulás, értelmi fejlődés*. DPM 4. szám, 1992.
- Davis, David: *A forma újragondolása a drámatanításban*. DPM. 23. szám, 2002.
- Debreczeni Tibor: *Egy amatőr emlékezése 1966-1978*. Országos közművelődési Központ Módszertani Intézet, Bp., 1989.
- Debreczeni Tibor: *A drámapedagógia hazánkban*. DPM 1. szám, 1992.
- Debreczeni Tibor: *Szín-kör-játék (kreatív játékok)*. Múzsák, Bp., 1992.
- Debreczeni Tibor: *A drámapedagógia Magyarországon*. In: Trencsényi László (szerk.): *Reformpedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1993.
- Debreczeni Tibor: *Drámapedagógiai órák*. A Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola kiadásában, Bp.- Kecskemét, 1994.
- Debreczeni Tibor: *És élmény és vers és próza*. Academia Ludi et Artis, Magyar Versmondók Egyesülete, Bp., 2009.
- Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály (szerk.): *Kánon és kanonizáció*. Csokonai, Debrecen, 2003.
- DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban. DICE Konzorcium, 2010.
- DICE – változások világa. Tanári csomag tanítási színház és drámával foglalkozóknak. DICE Konzorcium, 2010.
- Dobozi Eszter: *Kísérlet „a vég elhalasztására”*. Iskolakultúra, 2003/4.
- Domokos Zsuzsa: *Mit ér az ember, ha magyartanár?* Iskolakultúra, 2003/4.
- Dunn, Julie: *A spontán dramatikus játék és a „szuper dramaturg” avagy ki szerkeszti a drámai formát?* DPM 20. szám, 2000.
- Duró György – Nánay István: *Dramaturgiai olvasókönyv*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993.
- Eck Júlia: *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. OSZMI, Bp., 2000.

- Eck Júlia: *Szövegbefogadás, szövegelemzés a kreatív dráma eszközeivel*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Elkonyin, D. B: *A gyermeki játék pszichológiája*. Gondolat, Bp., 1983.
- Előd Nóra (szerk.): *Add tovább! Drámajátékok 6-7 éveseknek*. Candy Kiadó, Veszprém, 1994.
- Erdélyi Margit, L.: *Az irodalom vetületei*. Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, 2002.
- Erdélyi Margit, L.: *Az irodalomtanár kompetenciái és dilemmái*. In: Nemzetközi Tudományos Konferencia SJE – II. medzinárodná vedecká konferencia UJS „*Társadalmi jelenségek és változások*“ – „*Spoločenské javy a zmeny*“. Komárom, 2010. szeptember 6–7-konferenciakötet.
- Falus Iván: *Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek*. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.
- Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó, Bp., 2000.
- Falus Iván: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Bp., 2006.
- Falus Iván – Ollé János: *Az empirikus kutatás gyakorlata. Adatalemzés és statisztikai feldolgozás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2008.
- Falus Iván: *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1998.
- Fenyő D. György (szerk.): *Nézőpontok, motívumok*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2001.
- Frank, Carolyn: *Ethnographic eyes: A teacher's guide to classroom observation*. Portsmouth. 1999.
- Freudenreich, D.: *Erlebnisorientierter Literaturunterricht. Textverstehen durch Rollenspiel. Gruppendynamik*. In: Zeitschrift für angewandte Sozialwissenschaft 1983/3.
- Fűzfa Balázs: *Élményközpontú irodalomtanítás*. Pont Kiadó, Bp., 2003.
- Fűzfa Balázs: *Az élményközpontú irodalomtanítás*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westerman Könyvkiadó, Celldömölk, 1998.
- Gabnai Katalin: *Drámajáték*. 3. módosított kiadás, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993.
- Gabnai Katalin – S. Takács Zsuzsa - Borosné Kéry Zsuzsa: *Dramatikus játék a kisiskolában*. In.: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás I*. Universitas, Bp., 1994.
- Gabnai Katalin: *Értékközvetítő és képességfejlesztő program*. DPM különszám, 1997.
- Gabnai Katalin: *Drámajátékok: bevezetés a drámapedagógiában*. Helikon, Bp., 2005.
- Gábor Csilla: *Esszék a korszerű irodalomtanítás köréből*. Korunk, 2001/4.
- Gereben Ferenc: *Könyv, könyvtár, közönség: a magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében*. Országos Széchényi Könyvtár, Bp., 1998.

- Gereben Ferenc: *Olvasáskultúráról – szociológiai nézőpontból*. Iskolakultúra 2001/5.
- Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.
- Golnhofer Erzsébet: *Az esettanulmány*. Műszaki Kiadó, Bp., 2002.
- Gordon, Andrew: *T.E.T. – A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat Kiadó, Bp., 1990.
- Gordon Györi János: *Az irodalomtanítás elmélete és gyakorlata az Amerikai Egyesült Államokban*. I-III. ÚPSZ 2001/11. sz., 2001/12. sz., 2002/1. sz.
- Gordon Györi János: *A magyartanítás mestersége. Mestertanárok a magyartanításról. Beszélgetés tíz kiemelkedő jelentőségű magyartanárral*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2004.
- Gordon Györi János: *Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Gordon Györi János: *Tanárszerepek irodalomórán*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Gordon Györi János: *Kötelező közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában*. Könyv és Nevelés. 2009/2.
- Gordon Györi János: *Magyartanítás gyakorlatban*. 2009. jún. 17.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/magyartanitas>. Letöltés: 2011. 10. 24. 8. 10.
- Green, J.L –Camilli, G.–Elmore, P. eds: *Handbook of Complementary Methods in Education Research* – Lawrence Erlbaum, 2006.
- Gyeskó Ágnes: *Járatlan utat járt útért el ne hagyj! Avagy Miért ne ragaszkodjunk a bevált kötelező olvasmányokhoz?* Könyv és Nevelés, 2009/2.
- Heathcote, Dorothy – Bolton, Gavin: *A „szakértői játék” alaptörvényei*. DPM 12. szám, 1997.
- Heathcote, Dorothy: *Az aktív tanulás lehetséges keretei*. DPM 26-27. szám, 2002-3.
- Hevesi Sándor: *A drámaíráis iskolája*. Gondolat Kiadó, Bp., 1961.
- Horváth Zsuzsanna – Környei László: 8. A közoktatás minősége és eredményessége. 2009. jún.17. <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/horvath-zsuzsanna>
- Jankay Éva – Pála Károly: *Iskolarendszer és irodalomtanítás Nagy-Britanniában*. Iskolakultúra, 2001/5.
- Jauss, Hans Robert: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris, Bp., 1997.
- Jirsová, Zuzana: *Dramatická výchova jako cestak literatuře*. Diplomová práce. Divadelní fak. Ak. Muz. Umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky. Praha 1997.
- Jung, Carl Gustav: *Az ember és szimbólumai*. Göncöl Kiadó, Bp., 1993.

- Kálmán C. György: *A kis népek kánonjainak vizsgálata – Néhány módszertani megjegyzés.* Helikon, Bp., 1998.
- Kapitány Ágnes - Kapitány Gábor (szerk.): „*Jelbeszéd az életünk.*” *A szimbolizáció története és kutatásának módszerei.* Osiris-Századvég, Bp., 1995.
- Kaposi László: *Játékkönyv.* Kerekasztal Színházi Nevelési Központ és Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1993.
- Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv.* Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1995.
- Kaposi László (szerk.): *Színház és dráma a tanításban.* Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, a Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Marczibányi Téri Művelődési Központ közös kiadása, 1995.
- Kaposi László – Szabó Zsuzsa – Szauder Erik – Uray Péter: *Kerekasztal tanterv a NAT Tánc és dráma műveltségi területének tanításához.* DPM különszám, 1997.
- Kaposi László (szerk.): *A dráma tanítása 1-2, 3-4, 5-6, 7-8, 9-10. osztályban tanítók számára.* Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Gödöllő, 1997-1999.
- Kaposi László (szerk.): *Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak: segédlet gyakorló drámatanárok számára.* Magyar Művelődési Intézet: Magyar Drámapedagógiai Társaság, Bp., 1999.
- Kaposi László: *Mit tud adni a dráma a technika tanításához?* DPM 27. szám, 2004.
- Kaposi László: *Beavató. Honti György beszélget Kaposi Lászlóval.* DPM 39. szám, 2010.
- Kelemen Péter: *Képességfejlesztő irodalomtanítás a 10-14 éves korosztály számára.* In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón.* Pauz-Westerman Könyvkiadó, Celldömölk, 1998.
- Kende B. Hanna: *Gyermek – pszichodráma.* Osiris Kiadó, Bp., 2002.
- Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón.* ÚPSZ, 2002. október.
- Kerber Zoltán: *A tantárgyak helyzetéről készített felmérés tanulságai az általános iskolák felső tagozatában.*  
<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kerdoives-tobbek-tanitas.html>
- Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete egy felmérés tükrében.*  
<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kerdoives-kerber-magyar.html>
- Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai.*  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepfoku-Kerber-magyar>

- Kiss Zsuzsanna: *Taní: Dorothy Heathcote*. Taní-tani 2009/2.
- Kiss Virág: *Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia*. Iskolakultúra 2010/10.
- Knausz Imre: *Drámapedagógiai stratégiák*. DPM 22. szám, 2002.
- Knausz Imre: *Műveltség és autonómia*. Iskolakultúra 2002/9.
- Knausz Imre: *A történelemóra vizsgálata aktometriai módszerekkel*. Miskolci Pedagógus, 29. szám, 2004.
- Kövecses Zoltán: *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex Kiadó, Bp., 2005.
- Kulcsár Szabó Ernő: *Történetiség – megértés – irodalom*. Universitas, Bp., 1995.
- Kulcsár Szabó Ernő: *Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéseiről*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Langer, Judit: *Effective literacy instruction. Building succesful reading and writing programs*. Urbana, National Council of teachers of English, 2002.
- Lackfi János: *Kreatív írás, avagy az irodalom mint mesterség*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Ledőné Dolmány Mária – Szauder Erik: *Gondolatok a szakértői drámáról*. DPM 27. szám, 2004.
- Lensch, Martin: *Spielen was (nicht) im Buche steht. Die Bedeutung der Leerstelle für das Rollenspiel*. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin, 2000.
- Lovas Eszter: *Az érzelmek „rehabilitása” és a drámatechnikák nyelvórai alkalmazása*. DPM 30. szám, 2005.
- Lőrincz Jenő: *Játék, drámajáték és a nevelés*. DPM 3. szám, 1992.
- Marlok Zsuzsa: *Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben – és továbbképzésben*. PhD (Doktori) Értekezés, Veszprém, 2004.  
[http://www.konyvtar.uni-pannon.hu/.../Karacsne\\_Marlok\\_Zsuzsanna\\_dissertation.pdf](http://www.konyvtar.uni-pannon.hu/.../Karacsne_Marlok_Zsuzsanna_dissertation.pdf)
- Marunák Ferenc: *Mi is az a drámapedagógia?* DPM 1. szám, 1991.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: *Gyermekelektan*. Medicina Könyvkiadó, Bp., 2006.
- Mérei Ferenc: *A pszichológiai labirintus (fondorlatok és kerülő utak a lelki életben)*. Pszichoteam, Bp., 1989.
- Mérei Ferenc: *Az aktometria. A genetikus szociálpszichológia egyik vizsgálati módszere*. In: Uő: *Társ és csoport. Tanulmányok a genetikus szociálpszichológia köréből*. Bp., 1989.
- Mészáros György: *Az iskolai szubkultúrák szerepe a nevelése folyamatban. Iskolai etnográfia*. PhD-dolgozat. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, 2009.
- Mezei Éva: *Történelmi játékok*. DPM 2. szám, 1991.

- Mezei Éva: *Színház a nevelésben: Theatre – in – education*. DPM 30. szám, 2005.
- Mihály Ottó: *Fordulat és pedagógia*. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. Okker- Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp., 1999.
- M. Fülöp Géza: *Habent sua fata. Az olvasás jövője*. Könyvtári Figyelő 1999. 3.
- Montágh Imre: *Mondjam, vagy mutassam? (Szó, hang, gesztus)* Móra Kiadó, Bp., 1985.
- Móka János: *A pedagógiai „mintha”*. DPM 1. szám, 1993.
- Nagy Attila: *Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban*. Magyar Olvasástársaság, Sárospatak, 1999.
- Nagy József: *Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései*. Iskolakultúra 2003/1.
- Neelands, Jonothan: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Bp., 1994.
- Nahalka István: *Az oktatás célja*. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.
- Németh Vilmos – Cziboly Ádám: *Hogyan hat a színházi nevelés a dramatikus attitűdökre? Egy 400 gyerekre kiterjedő hatásvizsgálat ismertetése*. DPM 26. szám, 2003.
- Novák Géza Máté: *A drámapedagógia hatása tizenévesek értékorientációjára. Egy színházi nevelési program működése az osztályteremben*. PhD-dolgozat. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, 2010.
- Orbán Gyöngyi: *Háttérelemzések. Esszék a korszerű irodalomoktatás köréből*. KOMP-PRESS Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár, 2000.
- Orbán Györgyi: *Megértő irodalomolvasás*. Holnap Kiadó, Bp., 2003.
- Orbán Gyöngyi: *Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- O’Toole: *Theatre in Education*. DPM különszám, 2002.
- Pála Károly: *Irodalomtanítás és kompetenciafejlesztés*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Paláshy Ildikó: *A pszichodramától a drámapedagógiáig*. DPM 3. szám, 1992.
- Péter Etelka: *A drámapedagógia a szóbeli kifejezőkészség fejlesztésében*. Módszertani Közlemények, 34. évf. 1994/2.
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa – Vass László: *Szövegtan és prózaelemzés. A rövidpróza kreatív-produktív megközelítéséhez*. Trezor Kiadó, Bp., 1994.
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa: *Az irodalomtudomány és a szövegtudományok*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Petrolay Margit: *Gondolatok a gyermekirodalomról*. Tankönyvkiadó, Bp., 1978.

- Petrucci, Armando: *Olvasás az olvasásért. Az olvasás jövője*. In: Cavallo, Guglielmo - Chartier, Roger (szerk.): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi Kiadó, Bp., 2000.
- Pinczésné Palásthy Ildikó: *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003.
- Pinczésné Palásthy Ildikó: *Dramapedagogy and group dynamics*. In: Nemzetközi Tudományos Konferencia SJE – II. nemzetközi tudományos konferencia UJS „Társadalmi jelenségek és változások” – „Spoločenské javy a zmeny”. Komárom, 2010. szeptember 6–7. - konferenciakötet.
- Popper Péter: *Tanulmányok a gyermekszínházról*. Magyar Színházi Intézet, Bp., 1987.
- Réthy Endréné: *Pedagógusok a tanításról*. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001.
- Rab Irén: *Irodalomtanítás Németországban*. Iskolakultúra, 2001/5.
- Rózsavölgyi Adél: *Multikultúra*. Másképp Alapítvány, Bp., 1995.
- Rudas János: *Delfi örökösei (önismereti csoportok: elmélet, módszer, gyakorlatok)*. Gondolat Kiadó, Bp., 1990.
- Rudolf Ottóné: *Dráma – drámajáték*. DPM különszám, 1997.
- Samu Ágnes: *Kreatív írás*. Holnap Kiadó, Bp., 2004.
- Sántha Kálmán: *Mintavétel a kvalitatív kutatásban*. Gondolat Kiadó, 2006.
- Seidman, Irving: *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Kiadó, Bp., 2002.
- Shaw, Ann M.: *A gyermek és az „improvizatív dráma” kapcsolódása*. DPM 7. szám, 1994.
- Sipos Lajos: *Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához*. Magyar Kémikusok Egyesülete, 1991.
- Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás*. Universitas, 1994.
- Sipos Lajos: *Élményközpontú irodalomtanítás*. In: Füzfa Balázs (szerk.): *A megértés felé*. Pont Kiadó, Bp., 2003.
- Sipos Lajos – Forgács Anna – Füzfa Balázs: *Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*. Pont Kiadó, Bp., 2003.
- Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Sipos Lajos: *Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Slade, Peter: *Child drama*. University of London Press, 1954.
- Slade, Peter: *Development through Drama*. Longman, London, 1968.

- Spira Veronika: *Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél.* In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, Szovjetunióban és Magyarországon.* Honffy Kiadó, Bp., 1991.
- Szabolcs Éva: *A kvalitatív kutatás metodológiája.* Műszaki Kiadó. Bp., 2001.
- Szabolcsi Miklós: *Új kihívások az irodalomtanításban.* ÚPSZ. 2000/11.
- Szauder Erik: *A dráma mint pedagógia I.* DPM 2. szám 1996.
- Szauder Erik: *A dráma mint pedagógia II.* DPM 1. szám 1997.
- Szauder Erik: *Akciókutatás és drámatanítás.* DPM 28 szám 2004.
- Szauder Erik: *A drámajáték oktatásának legnevesebb angolszász képviselői.* In: Trencsényi László (szerk.): *Reformpedagógiai olvasókönyv.* Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1993.
- Szauder Erik (szerk.): *Dráma – oktatás - nevelés szöveggyűjtemény.* Bárczi Géza Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Bp., 1994.
- Szauder Erik: *A színházi nevelés története az angol nyelvterület országaiban.* DPM különszám, 2000.
- Szauder Erik: *Dramatikus eljárások a sérült gyermekek oktatásában és nevelésében.* DPM 22. szám, 2002.
- Szegedy-Maszák Mihály: *A bizony(talan)ság ábrándja. Kánonképződés a posztmodern korban.* Literatura, 1992.
- Szegedy-Maszák Mihály: *Megértés, fordítás, kánon.* Kalligram, Pozsony, 2008.
- Széplaki György: *Műelemzés, műértelmezés az általános iskolában.* In: Cs. Varga István - Vilcsék Béla: *Irodalomtörténet, irodalomértés.* ELTE TFK, 1995.
- Szító Imre: *Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére?* DPM 28. szám, 2004.
- Szító Imre: *A drámajáték mint társas befolyásolás és korrekatív emocionális tapasztalat.* DPM 33. szám, 2005.
- Szivák Judit: *A pedagógus gondolkodás kutatásának módszerei.* Műszaki Kiadó, Bp., 2002.
- Takács Gábor: *Színház a határon. A TIE 10 éve Magyarországon.* DPM különszám, 2002.
- Telegdy Balázs: *Gondolatkövetés.* DPM 39. szám, 2010.
- Tolnai Kata: *Dráma és színjáték az általános iskola 8. osztályában.* Gödöllői Művelődési Központ és a Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1990.
- Dr. Táboritáné Paulovics Erzsébet: *Motiválás az általános iskolai anyanyelvi órákon.* Módszertani Közlemények 5. szám, 2000.



- Tolnai Mária: *Dráma és nevelés: gondolatok a drámapedagógiáról mint tanulási módszerről és a pedagógusképzésben betöltött szerepéről*. Korona Kiadó, Bp., 1994.
- Torda Márta: *Néhány drámatechnikai megoldás az angol nyelvi órán*. DPM 28. szám, 2004.
- Tornyai Magda: *A drámapedagógia egyik lehetséges formája*. ÚPSZ 1992/9.
- Török László: *Képesség és készségfejlesztés a drámapedagógia eszközeivel*. Fejlesztő Pedagógia 6. szám, 2007.
- Trencsényi Borbála: *Az értelemig és tovább. Bevezetés az irodalmi szövegek olvasásába*. Alternatív Közgazdasági Gimnázium Alapítvány, 1993.
- Trencsényi László: *A gyermekirodalom mint tananyag*. Magyar Pedagógia 1989/3-4.
- Trencsényi László (szerk.): *Reformpedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1993.
- Trencsényi László: *Művészetpedagógia, elmélet, tanterv, módszer*. Okker Kiadó, Bp., 2000.
- Trencsényi László (szerk.): *A drámapedagógia mint tudomány*. Új Helikon, Bp., 2008.
- Vági Eszter: *Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában*. DPM különszám, 2004.
- Vámos Ágnes: *Metafora a pedagógiában*. Oktatásmódszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003.
- Varga Krisztina: *Egy lehetséges válasz: a drámapedagógia*. In: Füzfa Balázs (szerk.): *Vízjelek. Iskolák, pedagógiák Magyarországon*. Szombathely, Németh László Szakkollégium, 1991.
- Vatai Éva: *Az improvizáció*. DPM 22. szám, 2001.
- Vatai Éva: *Dramatikus játékok és drámás eszközök használata filmek és színházi előadások feldolgozásában*. DPM 27. szám, 2004.
- Vekerdy Tamás: *A színészi hatás eszközei*. Magvető Kiadó, Bp., 1974.
- Veres András: *A magyartanítás elméleti dilemmái*. In: Zemplényi Ferenc (szerk.): *Látókörök metszése*. Gondolat Kiadó, Bp., 2003.
- Veres András: *Az irodalomtörténet védelmében 1-2*. Kritika, 2003. 9-10.
- Veres András (szerk.): *Az irodalomtörténet esélye*. Gondolat Kiadó, Bp., 2004.
- Vörös József: *Irodalomtanítás az általános és középiskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1999.
- Wenczel Imre: *A ritmus és a tempó szerepe a drámajátékban*. DPM különszám, 2000.
- Zalavári András: *Másságaink*. Candy Kiadó, Veszprém, 1998.
- Zalay Szabolcs: *A drámapedagógia lehetőségei az Arany János Tehetséggondozó Programban*. DPM 26. szám, 2003.
- Zalay Szabolcs: *Drámai konstrukciók*. DPM 39. szám, 2010.

- Zalay Szabolcs: *A megértés élménye. A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata.* Pannon Egyetem. Pécs, 2010.
- Zsolnai József: *Paradigmák és paradigma változások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében.* Pápa, 2001.
- Zsolnai József: *Az irodalompedagógia mint alkalmazott irodalomtudomány és alkalmazott pedagógia.* In: Sipos Lajos: *Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006.
- Zsolnai Józsefné: *Kisiskolás kori irodalomtanítás.* Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás.* Universitas, 1994.

## XI. Mellékletek

### 1. számú melléklet

#### On-line körlevél a MDT tagjainak

Kedves Drámás Tanártársam!

*A Drámapedagógia az irodalomtanítás megújításért* c. PhD. kutatásom érdekében fordulok az alábbi kérdéssel Hozzád:

Melyik tevékenység tartozik a drámapedagógia eszköztárához? Jelöld X-szel!

- tanári kérdés
- dülöngélős bizalomjáték
- szerepbelépés
- csoportmunka
- beszélgetés számokkal
- projekt munka
- szerep a falon
- király-bíró játék
- tanári előadás
- tárgy-jelmez használat
- beszélgetés
- programozott oktatás
- dramatikus népszokás felelevenítése
- szerepekre osztott felolvasása egy szövegnek
- bábozás
- termeghatározás
- szimulációs játék
- népi körjáték
- egész csoportos egyeztetés
- állókép
- feleltetés

- disputa
- dialógus
- szakértő köntösében
- médiahasználat
- kígyófogó
- szerepbe lépés
- konfliktus
- felfedezésen alapuló tanulás
- karmesterjáték
- forrószer
- színdarab betanulása
- kézzelvezetés postás játék
- tanulók által tartott kiselőadás
- tanár úr (Simon) azt mondta...
- tükörjáték
- versmondás
- tanár szerepben
- közös rajzolás
- fekete-fehér-igen-nem játék
- hangaláfestés
- elefántfogó
- Ki vagyok én?-játék
- kép aláírás
- néma játék
- két híres ember beszélget
- közös táncolás
- keresztretjétféjtés
- gondolatkövetés
- barkochba
- találós kérdés
- belső hangok
- számfogó
- vak vezetés bizalomjátékok
- őrljáték

- Mit visz a kishajó? (alliteráló szavak vagy/és memóriafejlesztés)
- közös számolás
- mondat kezdetek folytatása

Az általatos bejelölt tevékenységeket meglétét/ill. hiányát szeretném megfigyelni az irodalomórakon.

Köszönöm szépen a segítséget: Tölgyessy Zsuzsanna

## **2. számú melléklet**

### **Az irodalomtanárokkal folytatott interjú vázlata**

Nem:

Végzettség/továbbképzések:

Pályán töltött idő:

1. Az irodalomtanítás olyan, mint – metafora keresése
2. Írásos feladat: az irodalomtanítás jelentéshálójának elkészítése (8-10 fogalommal való összefüggésben)
3. Hogyan érzékeli, milyen rangja van az irodalomtanításnak a tantárgyak rendszerében?
4. Mi az irodalomtanári hitvallása?
5. Milyen a viszonya a drámapedagógiához?

- nem hallott róla

kíváncsi-e rá?

- hallott róla

honnan?

- nem ismeri

kíváncsi-e rá?

- ismeri

hogyan ismerte meg?

miért nem használja?

- használja

pontosan mit és miért használ?

6. Milyen más módszert használ?
7. Az iskolában tanít-e valaki drámát, ill. használ-e drámás eszközöket? (tőle: hogyan ismerte meg? pontosan mit és miért használ!?)

### **3. számú melléklet**

#### **Kérdőív gyerekeknek**

Életkorod:

Nemed:

Szerinted mi legyen az irodalomóra célja? Sorszámokkal jelöld, 1-gyel a legfontosabbat, 8-cal a legkevésbé fontosat! De ha többet is ugyanolyan fontosnak tartasz jelölheted azonos számmal!

1. érdekes könyvek, szövegek olvasása
2. meggyőzően tudjam magam kifejezni szóban és írásban
3. műveltség megszerzése
4. jól, pontosan értsem azt, amit olvasok
5. fontos, érdekes dolgok megbeszélése
6. önmagunk és egymás mélyebb megismerése
7. minél jobb magyarok legyünk
8. egyéb: (ide bármilyen más célt is beírhatasz!)

### **4. számú melléklet**

#### **Kérdőív felnőtteknek**

Neme:

Életkora:

Foglalkozása:

Ha tanár, akkor milyen szakos:

Ön szerint mi az irodalomóra célja? Sorszámokkal jelölje a fontosságát, 1-gyel a legfontosabbat, 8-cal a legkevésbé fontosat! De ha többet is ugyanolyan fontosnak tart jelölheti azonos számmal!

1. az ún. klasszikus műveltség megszerzése
2. az olvasás megszerettetése
3. erkölcsi nevelés
4. szóbeli, írásbeli kommunikációképesség fejlesztése

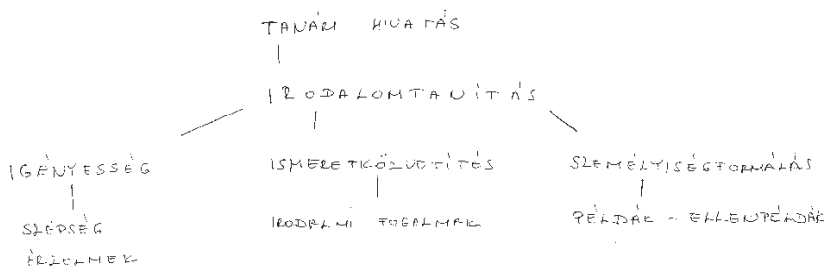


Hírt

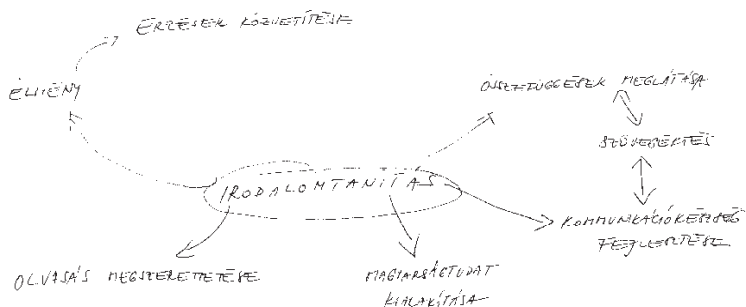
modalomtanítás

olvasás igényesség a "kép" mentek

igény modalomtanítás  
 élettérkép  
 értékmérési élet  
 (igényesség, postol)

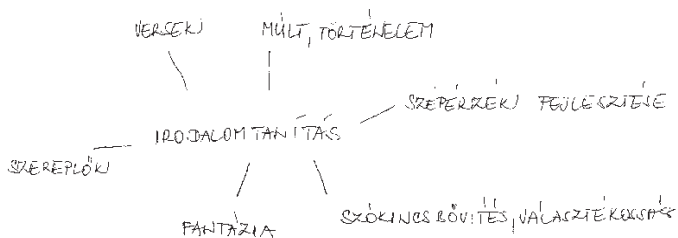


A.E.3.





E. 1.



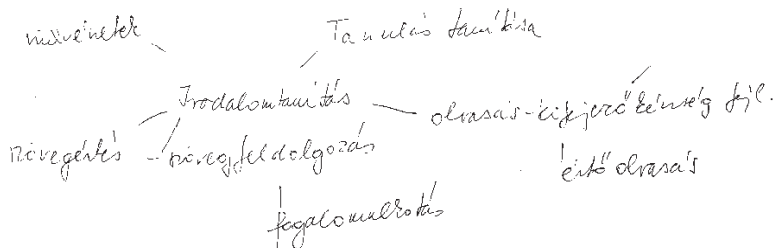
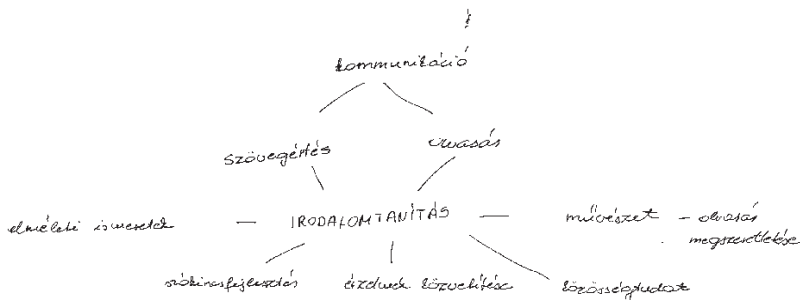
A. E. 2

(8) irodalomtanítás

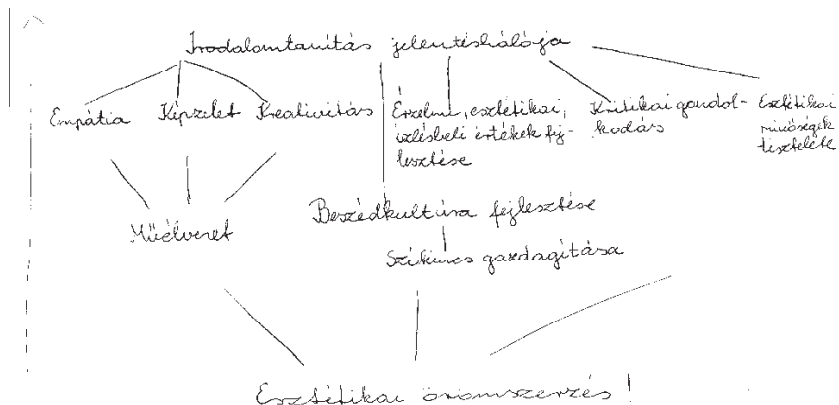
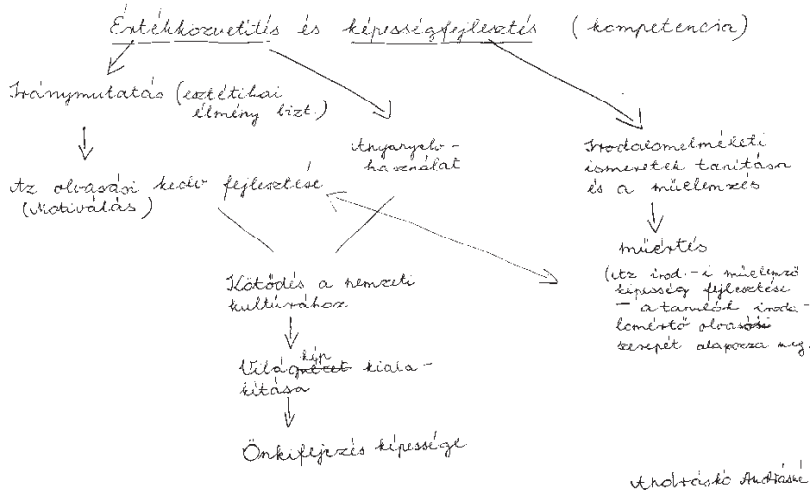
- megismerés - élmény
- megértés - megértés
- értékelés - játék (diák)
- személyiségfejlesztés - érdeklődés
- műveltség

A. E. C.

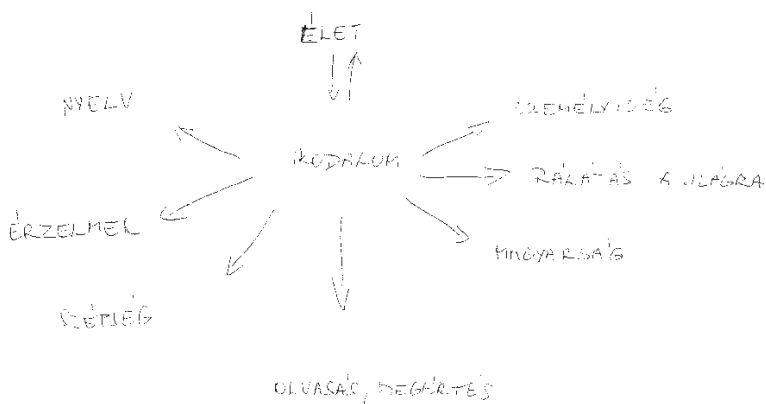
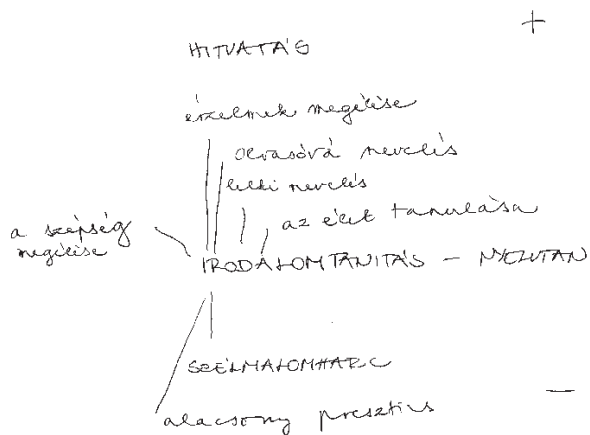
IRODALOMTANÚS → KÖR, POÉZA, DRÁMA, ELŐZÁRÁS, SZÖVEGÉRTÉS, ÉRTÉKELÉS, KÖVETKEZŐ  
MŰKÖR, RÉFÉRDŐZ, FOL.

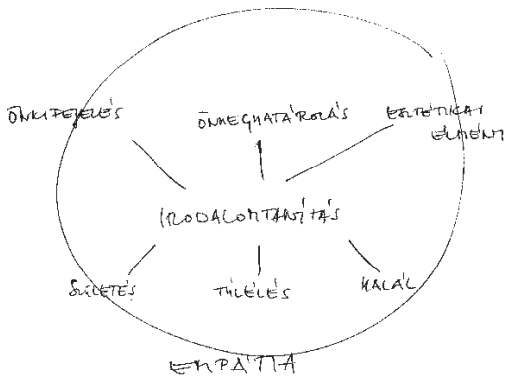


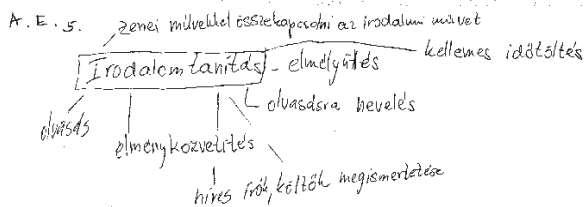
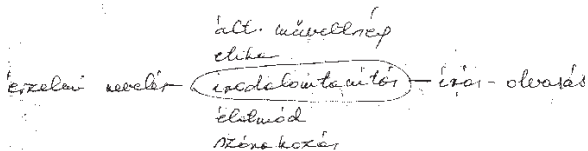
## Az írod. tanítás jelentéshatóságának elkészítése











alacsony  
 képesség      magas  
                  intelligencia  
 gondolkodhatóság      empátia  
 érdeklődhetőség  
                  alacsony megismeréskészség  
 tolerancia  
 nyelvis

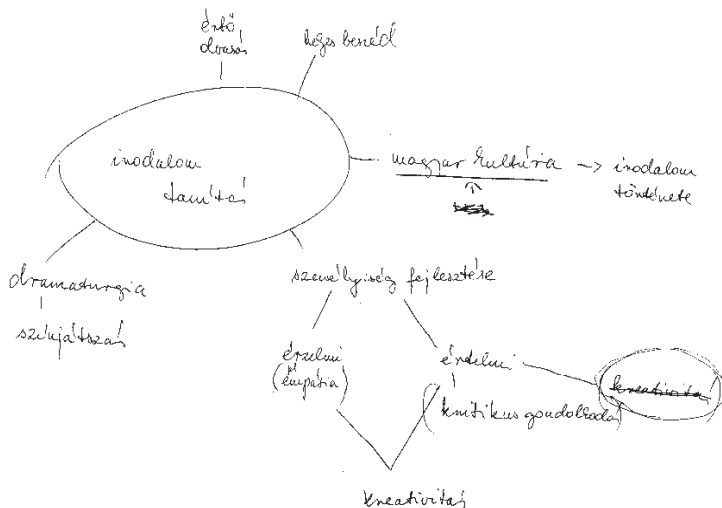
A. E. 4.

RODALATTANÍTÁS :

1. HUFARMS
2. INTERDISCIPLINÁRIS KAPCSOLATOK
3. IDENTITÁSTUDAT
4. ÁLTALÁNOS INTELLIGENCIA
5. ÉRZELMI INTELLIGENCIA
6. KÖLTŐI / ÍRÓI SZEMLELETMŰV
7. INTERKULTURÁLIS KONZÁT-KAPCSOLÁS
8. KONTRASZTÍV, KONFRONTATÍV  
SZEMLELETMŰV



FANTÁZIA  
 OLVASÁS  
 ÉRZÉKELÉS  
 IMÁZSET  
 ALKOTÁS  
 NYELV  
 SZEMÉLYIÉLE  
 IRÓDALOMTANAIK  
 KAPCSOLATOK



## 6. számú melléklet:

Elvárásvizsgálatok excel-táblázatai

Pedagógusok

Szülők

Tanulók

## 7. számú melléklet

Aktometriai vizsgálat excel-táblázatai